

Bayerische
Staatsbibliothek
München

Testaufgaben in der Rechtswissenschaft

Konstruktionsprinzipien und
Auswertung durch den Computer

von

LOTHAR PHILIPPS



C. F. Müller Juristischer Verlag
Heidelberg · Karlsruhe 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Philipps, Lothar

Testaufgaben in der Rechtswissenschaft: Konstruktionsprinzipien u.
Auswertung durch d. Computer. – 1. Aufl. – Heidelberg, Karlsruhe:
Müller, Juristischer Verl., 1978.

(Motive, Texte, Materialien; Bd. 5)

ISBN 3-8114-3777-1

© 1978 C. F. Müller Juristischer Verlag GmbH, Heidelberg · Karlsruhe

Satz: Roman Leipe GmbH, Hagenbach

ISBN 3-8114-3777-1

Einleitung	7
1. Geschlossene Aufgaben (multiple choice)	10
1.1 Das Gegensatzpaar. Zur Einübung in Strukturanalysen	11
1.2 Die Paradigmengruppe. Zur Schulung der Urteilskraft.	21
1.3 Die Kategoriengruppe. Zur Einprägung von Checklisten	31
1.4 Die Entscheidungssituation. Zur Simulation von Entscheidungen.	37
2. Halboffene Aufgaben	42
2.1 Die Ziffernform als Begrenzung der Antwort	43
2.2 Vagheit und Mehrdeutigkeit als kritische Eigenschaften halb- offener Aufgaben	45
2.3 Der doppelte Durchlauf der Antworten als Ausweg aus den Schwierigkeiten der halboffenen Aufgaben. Die Möglichkeiten, freie Fragen zu stellen, kreative Antworten zu geben, gute Fehlerdiagnosen zu erlangen	47
2.4 Der doppelte Durchlauf und das Postulat der schnellen Rück- meldung	51
2.5 Terminologische Zwischenbemerkung	52
3. Offene Aufgaben.	55
3.1 Der Nutzen des Computers bei offenen Aufgaben	55
3.2 Die Technik der Auswertung offener Aufgaben	57
4. Saarbrücker Erfahrungen mit maschineller Testauswertung	59
5. Die Durchführung der Tests. „Hinweise für die Teilnehmer“ . . .	62
6. Was die Tests an Ergebnissen liefern	67
6.1 Tests mit geschlossenen Aufgaben.	67
6.2 Tests mit halboffenen Aufgaben.	77
Anmerkungen.	82
Literaturverzeichnis	92

Einleitung

Es ist heute ein Gemeinplatz der Didaktiker, daß ein Unterricht wenig effektiv ist, der nur einbahnig verläuft, als einfache Wissensübertragung vom Dozenten auf die Hörer. Der Unterricht sollte regelmäßige und schnelle Rückmeldungen über seinen Erfolg mit einschließen – den Lehrerfolg für den Dozenten, den Lernerfolg für die Hörer.

Man pflegt ferner zu beklagen, daß solche Rückmeldungen bei den heutigen Studentenzahlen kaum möglich seien. Es gibt schließlich auch eine Reihe von Vorschlägen, wie man hier einiges verbessern könnte, und auch der folgende ist nicht neu: Man möge regelmäßig anonyme Tests durchführen, die von einem Computer unmittelbar ausgewertet werden. Speziell für den Rechtsunterricht hat vor einiger Zeit Kreppel in der „Zeitschrift für Datenverarbeitung in Steuer, Wirtschaft und Recht“ einen solchen Vorschlag gemacht¹. Man fragt sich nun freilich, wie es kommt, daß ein so naheliegender Gedanke kaum aufgegriffen und verwirklicht wird. Ist die unvollständige Rückmeldung vielleicht einer jener Mängel, die zwar von Theoretikern hartnäckig behauptet, von der Praxis aber nicht empfunden werden?

Die Saarbrücker „Arbeitsgruppe für empirische Studienforschung“ hat 1973 eine Fragebogenerhebung über „Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden“ durchgeführt. Die Stichprobe umfaßte 392 Jurastudenten – 3770 Saarbrücker Studenten insgesamt. Danach beklagten 40 % der Jurastudenten (in den Examenssemestern sogar 46 %), daß sie ihren Leistungsstand nicht einschätzen könnten. In anderen Fächern, vor allem den naturwissenschaftlichen, wurde diese Studienschwierigkeit weitaus weniger hervorgehoben (Chemie 14 %, Mathematik 22 %; im Durchschnitt 29 %). 40 % der Jurastudenten waren es auch, die sich dafür aussprachen, daß „mehr Tests mit Fehleranalyse, jedoch ohne Bewertung“ durchgeführt werden sollten, während ein weiteres Drittel meinte, daß „mehr Prüfungen“ stattfinden sollten, „damit der Student sich an die Situation gewöhnt und seinen eigenen Leistungsstand besser einschätzen kann“.

An dem Wunsch der Studenten nach einer gründlicheren Rückmeldung des Lernerfolgs, gerade auch durch Tests, scheint es demnach nicht zu fehlen. Also fehlt es am guten Willen der anderen Seite? Daran mag etwas sein. Die Anfertigung von Testaufgaben kostet viel Arbeit, und dies ist keine Arbeit, die adelt: an der Figur der multiple choice-

Aufgabe haben sich die Vorurteile der Geisteswissenschaftler angesetzt wie Schwamm. Aber so einfach sollte man es sich mit der Erklärung nicht machen: zu offensichtlich ist, daß der Zwang, Fragen so zu stellen, daß die Antworten mechanisch und insbesondere durch den Computer ausgewertet werden können, tiefliegende Probleme der juristischen Methodologie berührt. Multiple choice-Aufgaben verlangen eine Objektivierung des Problems; aber rechtliche Fragen sind, wie man heute weiß, nur begrenzt objektivierbar. Von eben daher rührt wohl auch zu einem guten Teil die Unsicherheit unter den Jurastudenten, und es wären dann dieselben Gründe, die zu dem Wunsch nach Tests führen und seiner Verwirklichung im Wege stehen. Die Rechtslehrer mögen sich scheuen, etwas zu unternehmen, von dem sie glauben, daß es unmöglich oder nur im Unwesentlichen möglich ist, und sie haben sogar Grund zu der Befürchtung, damit etwas Schädliches zu tun: dem Studenten eine Scheinsicherheit zu vermitteln, die später in der Praxis um so heftiger zerbrechen müßte – und noch schlimmer, sie zerbräche nicht und der Jurist nähme nur noch wahr, was objektiviert und klar abgegrenzt ist. Der Test in der Juristenausbildung ist kein neutrales didaktisches Instrument.

Andererseits ist zu bedenken, daß die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen der Objektivierung im Recht durch die Existenz des Computers in der heutigen Gesellschaft ohnehin schon längst zu einer Herausforderung geworden ist. Die Computerauswertung von Tests im Unterricht wäre eine Möglichkeit, die Studenten in sehr unmittelbarer Weise mit Techniken und Kategorien vertraut zu machen, die sie ohnehin brauchen werden. Entscheidend ist dann vor allem, daß dies methodologisch bewußt geschieht; Risiken und Chancen liegen hier dicht beieinander.

Die folgende Untersuchung soll zunächst zeigen, daß es in erheblichem Maße möglich ist, juristische Fragestellungen in multiple choice-Aufgaben umzusetzen, und zwar ohne Substanzverlust. Es werden Prinzipien eingeführt, mit deren Hilfe man solche Aufgaben konstruieren kann. Ich möchte dann aber auch umgekehrt erläutern, daß es in viel höherem Maße als allgemein angenommen möglich ist, herkömmliche Aufgabenformen durch den Computer auszuwerten, mit einem weiten Spielraum von Frage und Antwort. Ein in Saarbrücken erprobtes einfaches Verfahren vermag das zu leisten.

Nach einem anderen sehr verbreiteten Vorurteil ist die Verwendung eines Computers zur Auswertung von Testaufgaben freilich nichts für

den „Normalverbraucher“ (Ucke). Da aber ein Hochschullehrer üblicherweise Anspruch auf die Dienste des Universitätscomputers hat, trifft diese Meinung auch nicht zu. Gerade der Hochschullehrer, dem nur wenige oder keine Hilfskräfte zur Seite stehen, vermag sich durch den Computer didaktische Möglichkeiten zu erschließen, an die vorher gar nicht zu denken war.

Wir sind gerne bereit, die in Saarbrücken entwickelten Auswertungsprogramme, die hier ebenfalls skizziert werden, jedem zur Verfügung zu stellen, der es mit ihnen versuchen will. „Wir“ – das ist vor allem auch Dietmar Weber, der die ALGOL-Programme geschrieben hat – damals noch Mathematik-Student, mittlerweile Diplommathematiker.

1. Geschlossene Aufgaben (multiple choice)

Der Vorschlag, im akademischen Unterricht multiple choice-Aufgaben zu verwenden, pfl egt bei Rechtslehrern auf spontane Ablehnung zu stoßen, und sicher nicht ohne Grund. Mc-Aufgaben verlangen eine Entscheidung zwischen Alternativen, die sich eindeutig und mit intersubjektiver Sicherheit als „richtig“ oder „falsch“ charakterisieren läßt, und sie begnügt sich auch mit einer solchen Entscheidung: zu Argumenten ist kein Raum.

Beides scheint dem Wesen der Jurisprudenz zu widersprechen. Der Jurist operiert typischerweise mit Wertvorstellungen und vagen Begriffen, deren Verwendung nur teilweise intersubjektiv gesichert ist. Deshalb können verschiedene Ergebnisse als Lösung eines Rechtsfalls „vertretbar“ sein; welches den Vorzug verdient, hängt dabei wesentlich von der „Qualität der Argumentation“ ab. Dem Studenten wird dies von Anfang an gesagt. Nun ist sicher nicht richtig, was viele Kritiker meinen: daß Wertungen und mc-Form schlechthin miteinander unvereinbar wären; es gibt auch einige Gegenbeispiele in der Literatur². Aber solange man nur der Praxis vieler Hinweise auf wenige Beispiele folgt, wird man die Kritiker nicht überzeugen, sondern ihnen bestenfalls einen Eindruck vermitteln, wie ihn Samuel Johnson beim ersten Anblick einer predigenden Frau hatte: „Es ist, wie wenn ein Hund auf den Hinterbeinen läuft: es geht zwar nicht gut, aber man ist doch beeindruckt, daß es überhaupt geht.“

Ein anderer Grund der Ablehnung von mc-Aufgaben, weniger deutlich ausgesprochen, aber sicher nicht weniger wirksam, dürfte im Rollenverständnis des Hochschullehrers liegen. Das braucht gar nicht die Sorge um den Abstand zum Quizmaster zu sein: es genügt die Befürchtung, daß Lehre/Prüfung und Forschung vollends auseinandergehen. Jene viel beschworene Einheit ist u. a. deshalb gut, weil der Zwang, sich so ausdrücken zu müssen, daß man vom Lernenden verstanden wird, zur Ordnung der Gedanken und zur Klärung der Sache führt. Wenn es freilich darum geht, sinnreiche Fehllösungen einer Aufgabe zu konstruieren und unter diesen dann die richtige Lösung zu verstecken, so ist das eine Art Tätigkeit, von der man kaum jenen heilsamen Zwang zur Klärung erwarten kann. Für die Forschung wäre das verlorene Zeit, und zwar – wie jeder bestätigen wird, der sich einmal an der Anfertigung von mc-Aufgaben versucht hat – immens viel Zeit. Die Folge würde sein, daß

die Prüfungen aus den Händen derer, die die Wissenschaft inhaltlich tragen, in die Hände didaktischer Spezialisten übergangen. Und nicht nur die Prüfungen: denn der feed back dessen, was geprüft wird, bestimmt auch, was und wie gelernt wird.

Man sollte diese Einwände gegen die mc-Aufgabe ernst nehmen und sich stets vor Augen halten, und trotzdem kann man der Meinung sein, daß sie ein hervorragendes didaktisches Hilfsmittel darstellt. Nötig ist freilich, daß man sich der Eigenheit der mc-Aufgaben bewußt ist. Sie ist eine Form von starker Eigengesetzlichkeit: man sollte nicht versuchen, sie über jedes Problem zu stülpen. Wo sie aber paßt, ist sie vorzüglich angebracht.

Die mc-Aufgabe paßt überall dort, wo vom Problem her vier oder fünf Alternativen zusammengehören: zum Vergleich stehen oder eine Entscheidung verlangen. Bei einer solchen Struktur sollte man die mc-Form unbedingt verwenden. Und diese Struktur kommt in einer praktischen Wissenschaft wie der Jurisprudenz häufig und typisch vor. Deshalb kann man es sich hier auch erlauben, eine zweite Regel hinzuzufügen: Man sollte keine Alternativen zu mc-Aufgaben zusammenstellen, die zusammenzustellen nicht ohnehin sinnvoll wäre – sei es aus didaktischen Gründen oder zur wissenschaftlichen Analyse. Kann das *Problem* nicht sinnvoll in die Form von Alternativen gebracht werden, so wähle man eine andere Aufgabenform! Dem Computer zuliebe – wie viele meinen³ – braucht man keineswegs geschlossene Aufgaben zu nehmen.

Im folgenden seien einige Grundformen erläutert, die sich bei der Konstruktion von mc-Aufgaben bewährt haben:

- 1.1 Das Gegensatzpaar
- 1.2 Die Paradigmengruppe
- 1.3 Die Kategoriengruppe
- 1.4 Die Entscheidungssituation

1.1 Das Gegensatzpaar. Zur Einübung von Strukturanalysen

Anspruchsvolle mc-Aufgaben im juristischen Bereich gewinnt man dadurch, daß man zwei Varianten eines Sachverhalts einander gegenüberstellt: der Unterschied sollte juristisch relevant sein. Es handelt sich hier um etwas, das man im strukturalistischen Sprachgebrauch ein „Gegensatzpaar“ nennt⁴.

– Vergleichen und überdenken Sie bitte diese beiden Fälle:

I. Franz lädt seine Freundin Resi zu einem Spaziergang in die Berge ein, um sie zu töten. Er plant, sie einen Abhang hinunterzustößen; sollte das nicht ausreichen, will er ihr den Schädel mit einem Stein einschlagen.

Resi ist nach dem Sturz offensichtlich nur bewußtlos; aber Franz wird nun von Reue gepackt und läuft zurück ins Dorf. Resi folgt ihm einige Zeit später, leicht benommen.

II. Joseph lädt seine Freundin Rosi zu einem Spaziergang in die Berge ein. Als Rosi kokett vom Pensionsgast Friedrich erzählt, wird Joseph im Nu von eifersüchtigem Zorn erfaßt und stößt Rosi einen Abhang hinunter, um sie zu töten. Rosi ist jedoch offensichtlich nur bewußtlos. Joseph kommt der Gedanke, ihr mit einem Stein den Schädel einzuschlagen; aber dann packt ihn die Reue, und er läuft zurück ins Dorf. Rosi folgt ihm einige Zeit später, leicht benommen.

Es geht um den strafbefreienden **Rücktritt vom Tötungsversuch**. Die Rechtsordnung steht bei Fällen dieser Art vor folgenden logisch möglichen Entscheidungsalternativen:

- A. in *beiden* Fällen einen wirksamen Rücktritt anzunehmen;
- B. im *ersten* Falle einen wirksamen Rücktritt anzunehmen, im zweiten dagegen nicht;
- C. im *zweiten* Falle einen wirksamen Rücktritt anzunehmen, im ersten dagegen nicht;
- D. in *keinem* der Fälle einen wirksamen Rücktritt anzunehmen.

Und nun die Fragen an Sie⁵:

- 1. Ist eine der Alternativen aus Gründen der materiellen Gerechtigkeit *nicht* (oder, da es ja um ein Werturteil geht, „kaum“) vertretbar? Lochen Sie bitte den Buchstaben, und sonst ein *E*!
- 2. Ist eine der Alternativen aus dogmatischen Gründen des geltenden Strafrechts *nicht* vertretbar? Dann lochen Sie bitte den entsprechenden Buchstaben und sonst ein *E*!
- 3. Für welche Alternative würde man sich vom Standpunkt des BGH aus entscheiden?

Für ein Gegensatzpaar ist ein Bereich der *Gemeinsamkeit* notwendig: dieser besteht darin, daß ein Täter bei einem ersten deliktischen Versuch gescheitert ist, daß ihm aber noch eine zweite Handlungsmöglich-

keit zur Verfügung steht, von der er jedoch freiwillig keinen Gebrauch macht. Die für ein Gegensatzpaar weiterhin notwendige *Differenz* liegt darin, daß für den einen Täter die zweite Handlungsmöglichkeit von vornherein einen Teil seines Planes bildet, während sie dem anderen Täter erst nachträglich zum Bewußtsein kam. Die vier Möglichkeiten, wie eine Rechtsordnung sich zu diesem Unterschied verhalten kann, bilden dann die Grundlage der Wahlmöglichkeiten in der Aufgabe.

Die Konzeption dieser Aufgabe unterscheidet sich in grundsätzlicher Weise von dem herkömmlichen Typ der mc-Aufgabe. Eine Aufgabe, die nach den üblichen Grundsätzen konstruiert ist, könnte etwa so aussehen:

- Was versteht man im Strafrecht unter einem „Unternehmensdelikt“?
 - A. Eine Strafvorschrift, bei der Vollendung und Versuch gleichgestellt sind. (Was richtig ist: es genügt, daß die Tat „unternommen“ wird.)
 - B. Ein Wirtschaftsverbrechen
 - C. Daß jemand als Organ einer juristischen Person eine Straftat begeht (vgl. § 14 StGB)
 - D. Ein abstraktes Gefährdungsdelikt
 - E. Keine der Alternativen trifft zu.

Nach der üblichen Terminologie, die auf Ebel zurückgeht und die ein Programm ausdrückt⁶, bildet die Frage („Was versteht man unter . . . ?“) den „Aufgabenstamm“ (stem). Die Buchstaben A-E benennen die sog. „Wahlen“ (options). Dabei ist A die „Antwort“ (answer) im engeren Sinne, der gegenüber B-E die Funktion von „Distraktoren“ haben (distractors), die also von ihr ablenken sollen. Beiläufig gesagt, haben sie sich bereits einmal in dieser Aufgabe als recht distraktiv erwiesen: überraschend viele Studenten aus dem 2. Semester, die gerade den Allgemeinen Teil des Strafrechts gehört hatten und es also eigentlich hätten besser wissen müssen, sind auf die Assoziationen „Unternehmen – Wirtschaft“ oder „Unternehmen – juristische Person“ hereingefallen. Die Aufgabe dürfte also nach herkömmlichen Gesichtspunkten gut sein. Doch dem oben aufgestellten Postulat der Sachbezogenheit der Alternativen genügt sie nicht. Kein Jurist kann je ernsthaft in eine Situation kommen, wo er zwischen jenen Alternativen zu wählen hätte.

Auf den hier vorgeschlagenen Typ von Aufgaben, für den ich den Fall eines Rücktritts vom Versuch als erstes Beispiel angeführt habe, paßt die Ebel'sche Terminologie von „Aufgabenstamm“, (eigentlicher) „Antwort“ und „Distraktoren“ nicht. Hier haben nicht drei Wahlmöglichkeiten die

Funktion, von einer vierten, richtigen, abzulenken, sondern alle vier zusammen konstituieren das Problem. Es ist unmöglich, jenes Rücktrittsproblem von Grund auf zu analysieren, ohne das Geviert der Möglichkeiten auseinanderzulegen⁷. Und das bedeutet: Wenn man das Problem in wissenschaftlicher Absicht analysiert, fällt das Material für eine mc-Aufgabe ab, und wenn man die Kombinatorik benutzt, um Alternativen für eine mc-Aufgabe zu erlangen, erhält man wissenschaftlichen Einblick in den Strukturzusammenhang. Der Impuls kann von der Forschung zur Lehre gehen oder von der Lehre zur Forschung – das ist nur noch ein pragmatischer Unterschied.

Der Schwerpunkt der Aufgabe hat sich damit im Vergleich zur Konzeption Ebels völlig verlagert. Er liegt jetzt in den Alternativen, die nach Ebel größtenteils bloße Distraktoren sind. Umgekehrt ist das, was nach Ebel die eigentliche Aufgabe, den Aufgabenstamm ausmacht, hier zu einem bloßen Auswahl Gesichtspunkt geworden. Ein solcher Gesichtspunkt kann bei identischen Alternativen variabel sein. Gerade bei guten Aufgaben ist das der Fall: ein *zentrales* Problem kann man von mehreren Seiten betrachten. Selbst eine einfache Wissensfrage wie: „Für welche Alternative würde man sich vom Standpunkt des Bundesgerichtshofs aus entscheiden?“ erhält dabei einen besonderen Charakter. Es wird nicht so sehr nach dem enzyklopädischen Wissen gefragt, welche Ansicht ein hohes Gericht oder ein bedeutender Autor vertritt, als nach der Zuordnung einer von wenigen möglichen Grundentscheidungen.

Die hier entwickelte Konzeption der mc-Aufgabe braucht nicht in allen Wissenschaften angebracht zu sein. Es ist jedoch zu vermuten, daß sie sowohl für Handlungswissenschaften wie auch für Sprachwissenschaft in einem sehr weiten Sinne besonders geeignet ist. Ein Blick auf die Modelle von Entscheidungstheorie und Spieltheorie⁸ sowie auf die Prozeduren der strukturalistischen Linguisten, von denen die Technik der Gegensatzpaare übernommen ist, macht das unmittelbar plausibel. Die Jurisprudenz aber hat es mit beidem zu tun: mit Verhaltensweisen und mit Texten.

Das Grundmuster des Gegensatzpaares und seiner Auswertung als mc-Aufgabe läßt sich in mannigfacher Weise variieren. Ich füge nun einige Beispiele mit kurzem Kommentar an:

- I. Anja ist ihres Mannes Eduard überdrüssig und beauftragt den professionellen Killer Kurt, ihn zu erschießen. Nun gehört Anja zu jenen Frauen, die zwar nicht einem einzelnen Manne, wohl aber einem Typ treubleiben, und so kommt es, daß Kurt, obwohl im

Besitze eines Fotos, Ehemann und Liebhaber verwechselt und den letzteren erschießt.

- II. Wie zuvor; nur mit der Besonderheit, daß Kurt, um seinen Fehler wieder gutzumachen, nachträglich auch noch Eduard erschießt.

Es gibt auf den ersten Blick eine ganze Reihe von Möglichkeiten, A's Verhalten in die strafrechtlichen Kategorien einzuordnen. Einige seien hier zur Wahl gestellt:

- A. Fall I.: Versuchte Anstiftung zum Mord an E
Fall II.: (Vollendete) Anstiftung zum Mord an E
- B. I.: Anstiftung zum Mordversuch an E
II.: Anstiftung zum Mord an E
- C. I.: Anstiftung zum Mord an L
II.: Anstiftung zum Mord an L
- D. I.: Anstiftung zum Mord an L
II.: Anstiftung zum Mord an E
- E. I.: Anstiftung zum Mord an L
II.: Anstiftung zum Mord an L *und* zum Mord an E (in Idealkonkurrenz).

Und nun die Fragen an Sie⁹:

1. Wie würde die (wenigstens bis vor kurzem) herrschende Lehre im *Falle I* entscheiden? Wählen Sie bitte nur entweder A, B oder D!
2. Welche Lösung ist (welche Lösungen sind) mit dem Schuldprinzip unverträglich?
3. Bei welcher Lösung (welchen Lösungen) müßte die Kategorie der Gesetzeskonkurrenz in einer ganz ungewohnten Weise in Anspruch genommen werden?
4. Bei welcher dogmatischen Konstruktion könnte am ehesten eine Strafbarkeitslücke auftreten?

Das Problem ist altbekannt. Im Jahre 1858 hat sich ein Fall von der Struktur I zugetragen – der bis heute berühmte Fall Rose-Rosahl. Der Täter wurde wegen vollendeten Mordes verurteilt (was kaum problematisch ist) und der Hintermann – in unserem Beispiel wäre es Anja – wegen vollendeter Anstiftung zum Mord. Das Preußische Obertribunal hat seinerzeit die Entscheidung des Schwurgerichts bestätigt und damit für ein Jahrhundert die ganz herrschende Lehre festgelegt (Goltd. Arch. Bd. 7, S. 332). Dabei hat schon Binding (Normen III 1918, S. 213) der Ent-

scheidung die Fallstruktur II entgegengehalten (mit dem ihm eigenen rhetorischen Schwung: wie wenn der Täter Dutzende umgebracht hätte – immer in der Meinung, nun endlich den Richtigen vor sich zu haben – sollte der Hintermann wirklich der „Anstifter zu dem ganzen Gemetzel“ sein?). Erst in unseren Tagen, nachdem Bemmman (NJW 1958, S. 817) und dann Roxin (Täterschaft und Tatherrschaft 1963, S. 215) die Bedenken Bindings wieder aufgegriffen haben, hat sich die erstarrte Lehre in Bewegung gesetzt: die neueren Lehrdarstellungen gehen dazu über, die Entscheidung des Preußischen Obertribunals abzulehnen. So Jescheck in der 2. Aufl. S. 524; Lackner in der 10. Aufl. 4 zu § 26; von vornherein: Bockelmann S. 74; Mezger-Blei S. 251; Rudolphi in SK § 16 Rdnr. 30; Schmidhäuser 14/122; Stratenwerth Rdnr. 302; Wessels S. 92, 103 in methodologisch vorbildlicher Weise an Hand eines entsprechenden Gegensatzpaares.

Aber immer noch stehen führende Kommentare und Lehrdarstellungen auf dem Standpunkt des Preußischen Obertribunals, und zwar – was hier vor allem interessiert – immer noch ohne sich der Herausforderung durch die Fallstruktur II zu stellen, ohne anzugeben, wie sie sich die Lösung in solchen Fällen denken, ohne sich um ein Entscheidungsprinzip zu bemühen, das im Hinblick auf beide Strukturen konsistent ist: Vgl. Backmann JuS 1971, S. 119 u. S. 415; Busch in LK § 48 Rdnr. 22; Dreher § 16 Rdnr. 6; Maurach S. 689; Schönke-Schröder § 26 Rdnr. 18; Welzel S. 75¹⁰.

Zu diesem Beispiel sei noch angemerkt, daß es sich erfahrungsgemäß lohnt, auch altbekannte Fälle zur Grundlage eines Gegensatzpaares zu machen. Man hat immer noch gute Aussichten, das Problem schärfer als bisher auf den Begriff, und das heißt eben auch: auf die Alternativen zu bringen, und die Formulierung einer mc-Aufgabe ist nicht der schlechteste Anlaß dazu.

- I. S, ein in der Bundesrepublik lebender Agent eines sehr straff organisierten ausländischen Geheimdienstes, erschöß weisungsgemäß den Emigrantenführer Boris.
- II. Emigrantenführer Wladimir mußte dagegen infolge eines Kodierungsfehlers sterben, und das kam so: S hatte von zuständiger Stelle ein Telegramm erhalten, dessen Text nach der Entschlüsselung lautete: „Wladimir bis zum 15. 1. bestatten.“ Gemeint war freilich: „... bis zum 15. 1. beschatten.“

Nehmen Sie bitte einmal den Standpunkt der *subjektiven Teilnahme-theorie* ein und überlegen Sie, wie das Verhalten des S zu bewerten wäre! Folgende Möglichkeiten kommen (u. a.) in Betracht:

- A. I.: Totschlag (Mord)
II.: Ebenfalls
- B. I.: Beihilfe zum Totschlag
II.: Ebenfalls
- C. I.: Beihilfe zum Totschlag
II.: Versuchte Beihilfe zum Totschlag
- D. I.: Beihilfe zum Totschlag
II.: Totschlag in Täterschaft
- E. I.: Beihilfe zum Totschlag
II.: Beihilfe zum versuchten Totschlag

Anschließend einige Fragen¹¹:

1. Welche Lösung widerspricht von vornherein der subjektiven Teilnahmetheorie?
2. Bei welcher würde das Prinzip der Akzessorietät am weitestgehenden abgeschwächt?
3. Welche würde zu einer erheblichen Strafbarkeitslücke führen?
4. Welche widerspricht am offensichtlichsten dem Gleichheitssatz?

Der bekannte Stachynskij-Fall (BGHSt 18, S. 87). Der Bundesgerichtshof hat bei der Fallstruktur I lediglich Beihilfe zum Mord angenommen, weil der Handelnde sich vollständig seiner Organisation untergeordnet habe. Was aber hier wiederum vor allem interessiert: der BGH hat sich nicht dazu veranlaßt gesehen, den Sachverhalt zu variieren und das Gedankenexperiment zu formulieren, daß der Tötungsbefehl nur irrtümlich angenommen sei. So hat er seine Entscheidungsregel auch nicht mit einer offensichtlichen Strafbarkeitslücke konfrontiert: Beihilfe setzt nach geltendem Recht eine Haupttat voraus, und versuchte Beihilfe ist nicht strafbar. Soll also jemand, der einen anderen tötet, straflos bleiben, wenn die Struktur II vorliegt? Oder soll die Strafbarkeitslücke so großzügig geschlossen werden, daß schon die bloße Vorstellung, ein Haupttäter sei vorhanden, zur Bestrafung wegen Beihilfe genügt?

Soweit ich sehe, hat auch keiner von den Kritikern des Urteils diese Fragen gestellt (mit Ausnahme von F. C. Schroeder, ROW 1964, S. 104), und von seinen Anhängern hat sie keiner beantwortet¹². Es ist doch bemerkenswert, daß es in der Rechtswissenschaft anschei-

nend keine Verpflichtung gibt, die „kombinatorische Vollständigkeit“ eines Entscheidungsprinzips herzustellen (um einen Ausdruck Fiedlers aufzugreifen¹³), d. h. einen Sachverhalt systematisch zu variieren und dabei zu prüfen, ob die angenommene Entscheidungsregel zu Widersprüchen oder Lücken führt. Das ist umso auffälliger, als eine Verpflichtung zur „enzyklopädischen Vollständigkeit“ offenbar deutlich empfunden wird: die höchstrichterliche Rechtsprechung und praktisch alle Autoren, die sich zu einer Frage geäußert haben, jedenfalls die zeitgenössischen und im übrigen die bekannteren, werden regelmäßig zitiert und nach pro und contra eingeordnet. (Unter philosophischen Schriftstellern beispielsweise ist das in diesem Maße keineswegs Usus.)

Dabei könnte und sollte bereits ein Gericht und zumal ein Obergericht, das eine grundsätzliche Entscheidung trifft, prüfen, ob dieser Grundsatz kombinatorisch generalisierbar ist. Dergleichen müßte, wenn auch nicht mechanisch, so doch schon handwerklich geschehen, ebenso selbstverständlich, wie das Gericht die in Betracht kommenden Tatbestände oder Anspruchsgrundlagen durchzuprüfen pflegt. Daß die Rechtsprechung dieses gründlich tut und jenes unterläßt, liegt vermutlich daran, daß sie ihre Tätigkeit immer noch einseitig nach dem Modell der Subsumtion unter das Gesetz interpretiert. Zwar hat man sich in Theorie und Praxis längst von der Vorstellung eines Zwangs zur wörtlichen Subsumtion gelöst, aber noch nicht gelernt, den gewonnenen Freiraum methodologisch zu bewältigen, insbesondere nicht, ihn zu strukturieren.

- I. Viktor kommt angetrunken nach Hause, an der Tür seines Wohnungsnachbarn vorbei, der an Viktors Lebenswandel regelmäßig Anstoß nimmt. Einem plötzlichen Einfall folgend tritt V die Tür ein. Dies erweist sich freilich als ein Segen; denn der Nachbar hatte seinen dreijährigen Sohn allein zu Hause gelassen, und es war dem Kind gelungen, den Gashahn zu öffnen.
- II. Walter ist ein Hypochonder, sieht überall Gespenster und riecht überall Gas – so z. B. jetzt aus den Spalten der Wohnungstür seines Nachbarn hervordringen. Da W seinen Nachbarn nicht erreichen kann, tritt er die Tür ein.

Beide Fälle haben miteinander gemein, daß der objektive Sachverhalt und die Vorstellung des Täters hinsichtlich eines Rechtfertigungsgrundes auseinanderfallen:

V hat den objektiv vorliegenden Rechtfertigungsgrund nicht erkannt;

W nimmt die Voraussetzungen eines Rechtfertigungsgrundes an, der in Wirklichkeit nicht besteht. Die Rechtsordnung steht in solchen Fällen vor folgender, sehr umstrittener Wahl¹⁴:

- A. Die irrige Annahme eines Rechtfertigungsgrundes wird als relevant betrachtet, der unerkannt vorliegende Rechtfertigungsgrund dagegen nicht. W hätte demnach nur eine fahrlässige Sachbeschädigung begangen (straflos); V wäre wegen vollendeter Sachbeschädigung zu bestrafen.
- B. Umgekehrt: der objektiv vorliegende Rechtfertigungsgrund ist relevant, die irrige Annahme eines Rechtfertigungsgrundes dagegen nicht. V wäre dann nur wegen versuchter Sachbeschädigung zu bestrafen, W aber wegen vollendeter.
- C. Beides ist relevant: V's Verhalten gilt als versuchte Sachbeschädigung und W's Verhalten als (straflose) fahrlässige Sachbeschädigung.
- D. Keins ist relevant: beide wären wegen vollendeter Sachbeschädigung zu bestrafen.

Nun einige Fragen¹⁵:

- 1. Neigt die *Rechtsprechung* deutlich zu einem der angegebenen Standpunkte? Dann lochen Sie bitte den entsprechenden Buchstaben und sonst ein E!
- 2. Wie steht es mit *Welzel*? Hat er für eine der Lösungen Partei genommen? (Andernfalls bitte ein E lochen!)
- 3. Wie verhält es sich mit der Lehre von den „*negativen Tatbestandsmerkmalen*“?
- 4. Die Kategorien „Anstiftung“ und „mittelbare Täterschaft“ haben in den verschiedenen dogmatischen Systemen einen unterschiedlichen Umfang: Was in einem System ein Fall der mittelbaren Täterschaft ist, mag in einem andern noch als Anstiftung betrachtet werden. Versuchen Sie sich dies einmal zu vergegenwärtigen und stellen Sie sich zu diesem Zwecke vor, die Herren Viktor und Walter in den oben angeführten Fällen I und II hätten einen Hintermann gehabt, der sie zu ihrer Tat veranlaßt hat: Von welcher der angegebenen vier Grundentscheidungen ist zu vermuten, daß sie *den Bereich der mittelbaren Täterschaft auf Kosten der Anstiftung am weitesten ausdehnt*? Wenn Sie freilich meinen, das Verhältnis von Anstiftung und mittelbarer Täterschaft werde von jenen vier Entscheidungsmöglichkeiten nicht beeinflusst, so lochen Sie bitte ein E!

Bei diesem Gegensatzpaar handelt es sich um eine „exklusive Opposition“¹⁶, nicht wie bisher um eine „privative“. D. h., es wird nicht etwas von dem einen Sachverhalt abgezogen oder, anders gesehen, zu dem anderen Sachverhalt hinzugefügt, sondern auf einer gemeinsamen Grundlage werden zwei einander ausschließende Varianten gebildet. Ein in der Linguistik viel gebrauchtes Beispiel: Die Begriffe „Kind“ und „Knabe“ stehen in privativer Opposition, weil zu der Eigenschaft „Kind“ die Eigenschaft „männlich“ hinzugefügt ist; „Knabe“ und „Mädchen“ dagegen sind einander exklusiv entgegengesetzt, wiederum auf der gemeinsamen Grundlage „Kind“.

Die Formulierung von exklusiven Gegensätzen scheint besonders geeignet zu sein, weitgreifende Systemzusammenhänge offenzulegen, die sonst gar nicht so leicht in den Blick treten. So werden in den Lehrdarstellungen in aller Regel der unerkannt vorliegende Rechtfertigungsgrund und der irrtümlich angenommene Rechtfertigungsgrund an ganz verschiedenen Stellen und auch inhaltlich unzusammenhängend behandelt, obwohl es doch zwei Spielarten des Phänomens Deckungsmangel zwischen Sachverhalt und Vorstellung sind und obwohl auch die Rechtsfolgen zum Teil voneinander abhängen¹⁷.

Wie wohlbegründet die Zusammenstellung eines solchen Oppositions-Paares ist, hat sich daran gezeigt, daß es gelungen ist, aus ihm ein Computerprogramm zu entwickeln: Die beiden Spielarten des Deckungsmangels werden hier mit den grundsätzlich möglichen Rechtsfolgen verknüpft – so ergeben sich die in der Aufgabe angeführten vier Alternativen. Dann wird ein zweiter Beteiligter in das System einbezogen, und die Kombinatorik verfeinert sich. Damit vermag das Programm die wesentlichen Phänomene des Irrrens und Scheiterns zu erfassen, die im deliktischen Einwirken eines Menschen auf einen anderen möglich sind, also Fragen der Beteiligung am Delikt in Verbindung mit Versuch und Fahrlässigkeit. Mit Hilfe des Computers kann man auf viel breiterer Basis als bei einem einzelnen Gegensatzpaar – aber nach demselben Prinzip! – verschiedene Lehrmeinungen hinsichtlich ihrer wechselseitigen Beziehungen, ihrer Konsistenz und ihrer Lückenhaftigkeit überprüfen¹⁸. Die oben angeführte mc-Aufgabe ist lediglich ein Abfallprodukt dieses Projekts – und zwar so wie sie dasteht, ohne jede Umstrukturierung.

Wenn ich den Studenten Aufgaben dieser Art stelle, geht es mir gar nicht so sehr darum, abzufragen, ob sie das fürs Examen und für ihren Beruf nötige Wissen haben über den strafbefreienden Rücktritt vom Ver-

such, die Abgrenzung zwischen Täterschaft und Teilnahme oder die Lehre von den negativen Tatumständen. So oft kommen solche Fälle in der Praxis gar nicht vor, und dann täte es ein Blick in den Kommentar auch. Wichtiger erscheint es mir, die Studenten in die kombinatorisch-heuristische Denkweise einzuüben¹⁹, als deren didaktische Ausprägung ich die multiple-choice-Form uminterpretiert habe. Inhalt und Form werden dabei als Einheit betrachtet; das Lehrziel ist nicht vom Lehrmittel getrennt.

In der modernen, sich rasch verändernden Gesellschaft kommt es darauf an, Juristen auszubilden, die imstande sind, normative Systeme zu gestalten, nicht einfach Texte zu interpretieren und – wo's unbillig wird – punktuell umzuinterpretieren. Dazu müssen sie aber lernen, Strukturzusammenhänge zu erkennen und mit ihnen umzugehen. Es verhält sich hier wie bei der Sprachbeherrschung: für die aktive Kompetenz ist die Kenntnis der Grammatik sehr viel wichtiger als für die passive. Die Studenten sollen insbesondere an Beispielen erfahren, daß rechtliches Gestalten nicht einfach bedeutet: ein erwünschtes Ergebnis zu formulieren und anzuordnen, sondern daß man dabei stets die vorhandenen Entscheidungsalternativen mit ihren Konsequenzen im Auge haben muß und daß man schon die juristischen Kategorien, die man benutzt, niemals für sich allein, sondern nur im Blick auf die benachbarten Kategorien verwenden darf. Man prägt keinen amorphen Stoff, sondern knüpft ein Netzwerk um: enger oder weiter oder einfach anders, aber immer mit dem Risiko, daß einige lose Fäden übrigbleiben.

1.2 Die Paradigmengruppe. Zur Schulung der Urteilskraft

Ein anderes Verfahren zur Anfertigung juristischer mc-Aufgaben besteht darin, daß man nicht zwei, sondern vier oder fünf Varianten nebeneinanderstellt – eine ganze Paradigmengruppe. Die Varianten selber – und nicht erst die verschiedenen Entscheidungsmöglichkeiten – bilden dann die Alternativen²⁰.

- Rechtsanwalt Dr. Bruckner wirkt ungemein seriös; die verbrecherische Energie, die in ihm steckt, sieht man ihm nicht an. So gerät er denn zu seiner eigenen Überraschung immer wieder in Situationen wie die folgenden:

A. Es begann damit, daß Frau Br sich scheiden lassen wollte. Sie benannte die Anwaltsgehilfin Doris als Augenzeugin für ehewidriges

Verhalten ihres Mannes. Dr. Br sah Doris beschwörend an und sagte: „Sie meint Frau M und Frau Z, denen ich in ihren Scheidungsprozessen die Rechtslage gründlich erläutert habe. So sollten Sie das auch dem Gericht sagen!“ Daß Dr. Br einen starken Einfluß auf Doris hat, weiß er; aber daß sein Einfluß *so* weit geht, denn doch nicht: Doris vertraut den Worten ihres Chefs mehr als den eigenen Augen und sagt demgemäß in gutem Glauben aus, in ihrer Gegenwart sei nichts Ehewidriges vorgefallen.

- B. Als Doris von Frau Br heftig zur Rede gestellt wird, ruft Dr. Br dem Mädchen zu: „Schlag doch zu!“ Doris glaubt nun, die aufs äußerste erregte Frau sei im Begriff, sie tätlich anzugreifen, und ihr Chef wolle sie davor warnen. Sie schlägt Frau Br nieder. Aber an die Möglichkeit eines solchen Mißverständnisses hat Dr. Br nicht im Entferntesten gedacht.
- C. Dr. Br sieht sich nun seinerseits nach Material gegen seine Frau um. Er erfährt, sie sei als Ehebruchszeugin in der Scheidungsklage der Frau V benannt worden; Frau V hat die Klage inzwischen längst wieder zurückgezogen. Also schreibt Dr. Br an den Kollegen K, der Frau V vertreten hat, Frau V sei nunmehr seine Mandantin und er bitte um Überlassung der Unterlagen aus dem früheren Prozeß. Dr. Br nimmt durchaus nicht an, daß K dies glaubt, aber erwartet, daß der Freund und Kollege gedeckt sein möchte. Indessen bleibt K arglos; er übersendet die Akten, weil dies der Gepflogenheit unter Rechtsanwälten am Ort entspricht, wenn ein Mandant wechselt.
- D. Da diese Unterlagen sich als unergiebig herausgestellt haben, besinnt sich Dr. Br auf ein gröberes Mittel, seine Frau loszuwerden. Augenzwinkernd händigt er der Hausgehilfin Hilde ein Pulver aus, mit der Bitte, es seiner Frau in den Kaffee zu schütten: „Das wird sie gründlich beruhigen!“ Er weiß, daß Hilde ihm bedingungslos ergeben ist; aber daß sie die Situation nicht durchschaut und Frau Br ohne es zu wollen vergiftet, ahnt er nicht.
- E. In seinem Beruf als Strafverteidiger ist Dr. Br ähnlich erfolgreich. Während einer Verhandlungspause beugt er sich zu dem Referendar R nieder, der Protokoll führt, und bemerkt: „Sie haben doch meinen Beweisantrag auf Vernehmung des Zeugen Z eingetragen?“ Dr. Br hofft, daß R, Sohn eines alten Schulfreundes, ihm zuliebe eine falsche Eintragung vornehmen werde; aber daß der unsichere junge Mann dies dann unvorsätzlich tut, sieht er nicht voraus.

Nun ein paar Fragen²¹ :

1. In welchem Falle (in welchen Fällen) müssen Sie – was die Strafbarkeit des Dr. Br. anlangt – Sonderregelungen in Betracht ziehen?
2. In welchem Falle ist am ehesten eine Strafbarkeitslücke ins Auge zu fassen?
3. Von vielen Autoren wurde und wird die Ansicht vertreten, daß es zur Annahme von (vollendeter) Anstiftung genüge, wenn der Hintermann (sei es auch irrtümlich) annimmt, der von ihm zur Tat Veranlaßte handle vorsätzlich. Durch den Wortlaut des jetzigen § 26 StGB ist diese Lehrmeinung jedoch deutlich zurückgedrängt worden. In welchen der angeführten Fälle ließe sich angesichts des § 26 eine Bestrafung des Dr. Br. als Anstifter noch am ehesten rechtfertigen?
4. Roxin hat zwischen „Pflichtdelikten“ und „Herrschaftsdelikten“ unterschieden und daraus unterschiedliche Konsequenzen für die Teilnahmslehre gezogen. In welchen der Fälle handelt es sich um „Pflichtdelikte“?

Die Varianten sollten möglichst eng um eine Problemachse²² gruppiert sein. Problemachse ist in diesem Beispiel nicht etwa das Schicksal der Frau Br., sondern der Umstand, daß jemand einen andern zu einer unvorsätzlichen Tat veranlaßt, freilich in dem Glauben, der andere handle vorsätzlich. Die Formen, in denen dies Motiv auftreten kann, sind hier im wesentlichen zusammengetragen.

Im Verhältnis zum Gegensatzpaar handelt es sich bei der Paradigmengruppe um Rohmaterial für mögliche Gegenüberstellungen. So könnte man hier beispielsweise aus den Varianten D und B ein Gegensatzpaar bilden: im einen Falle handelt die Täterin schlechthin unvorsätzlich, im anderen wird ihr Vorsatz durch die irrige Annahme eines Rechtfertigungsgrundes aufgewogen. Oder C und B: beide Male nimmt der Handelnde irrig einen Rechtfertigungsgrund an, aber im ersten Falle hat er noch eine besondere Pflichtenstellung (Roxin: „Pflichtdelikt“), was für die Haftung des Hintermannes von Bedeutung sein könnte. Oder A (oder E) verglichen mit einer der übrigen Varianten: Im ersten Falle ist hinsichtlich der Haftung des Hintermannes eine spezielle Vorschrift in Betracht zu ziehen – § 160 (§ 271) –, in den anderen Varianten nicht. Man könnte auch jeder der Varianten A-E die Umkehrung entgegenhalten, daß Dr. Br. als Hintermann irrig annimmt, der „Angestiftete“ handle unvorsätzlich, während dieser die Situation durchschaut. Das Gegensatzpaar hätte dann einen ganz analogen Charakter wie oben das in dem Beispiel von den negativen Tatbestandsmerkmalen (S. 17). Man

könnte jetzt auch noch einen Schritt weitergehen und eine Variante des gegenwärtigen Beispiels – jemand nimmt irrig vorsätzliches Handeln eines anderen an – vergleichen mit der analogen Struktur II des früheren – jemand nimmt irrig das Vorliegen eines Rechtfertigungsgrundes an. – Übrigens sind alle diese Vergleichsmöglichkeiten in dem oben erwähnten Computerprogramm enthalten.

In den potentiellen Gegensatzpaaren liegt auch der didaktische Sinn des Postulats, die Varianten um eine Problemachse zu gruppieren. Der Teilnehmer am Test wird dadurch veranlaßt, die Varianten inhaltlich zueinander in Beziehung zu setzen. Ohne die Problemachse hätte man nur ein Fünferbündel einfacher wahr/falsch-Aufgaben. Der Teilnehmer würde sie nur nach dem unterschiedlichen Grad ihrer Plausibilität vergleichen, ein Denkvorgang, der sehr viel weniger komplex und fruchtbar wäre.

Die Verwandtschaft zwischen Gegensatzpaar und Paradigmengruppe kann man auch dadurch ausnutzen, daß man Aufgaben konstruiert und über mehrere Tests verteilt, die sich gegenseitig ergänzen: die Gruppe bietet den umfassenden Überblick über das Material, beim Paarvergleich kann man tiefer ins Detail gehen.

Fallgruppen haben im übrigen den Vorzug, daß sie verhältnismäßig leicht zu konstruieren sind. Oft ist es sogar möglich, ganze Variantenblöcke aus Fallsammlungen wie „Prüfe Dein Wissen“ zu entnehmen. Deshalb kann man solche Gruppen rasch und gezielt an die Front werfen, überall dort, wo sich Lücken oder Schwächen zeigen: dann muß beispielsweise rasch ein Dutzend Fälle zur Irrtumsproblematik her, oder zur Frage der Garantenstellung beim Unterlassungsdelikt. Dann sollte man auch nicht zu kleinlich wegen des Postulats der einen Problemachse sein.

– Kann der Täter nach herrschender Lehre wegen vorsätzlicher Tat verurteilt werden²³?

A. Als Studienrat Thor (Mathematik und Sport) während des Unterrichts von einer Papierkugel getroffen wird, dreht er sich blitzschnell um und schleudert, noch aus dem Schwung der Drehung heraus, eine Demonstrationspyramide aus Sperrholz an den Kopf des mit auffälligen Zeichen der Verlegenheit dasitzenden Udo: eine Platzwunde ist die Folge. Leider ist Thors Menschenkenntnis nicht so hoch entwickelt wie sein Reaktionsvermögen; nicht Udo, sondern Franz war der Übeltäter.

Vorsätzliche Körperverletzung?

B. Dr. Gühn, der bekannte Frauenarzt, hat bei einer im 6. Monat schwangeren Patientin eine Krankheit festgestellt, bei der nach allem, was er vor einigen Jahren auf der Universität gelernt hat, eine sofortige Schwangerschaftsunterbrechung geboten ist. Dr. G führt den Eingriff aus.

Am Abend desselben Tages schlägt Dr. G endlich das Exemplar der Fachzeitschrift auf, das seit Wochen ungelesen auf seinem Schreibtisch liegt. Er erfährt nun, daß man eine Methode entwickelt hat, nach der es möglich gewesen wäre, Leben und Gesundheit der Schwangeren auch ohne den Eingriff zu erhalten.

Vergehen nach § 218?

C. Primaner Paul begegnet im St. Johanner Stadtwald einem unfreundlichen Menschen, der ihn mit vorgehaltener Pistole auffordert, „mit dem Kleingeld herauszurücken, aber ein bißchen dalli“. Nun ist Paul ein Waffennarr, der beispielsweise niemals ohne Pistole ins Bett geht und der jetzt endlich die Stunde der Bewährung gekommen sieht. Paulchen schießt noch aus der Manteltasche heraus und der unfreundliche Mensch ist sofort tot: Kopfschuß.

Vorsätzliche Tötung?

D. Als Taxifahrer T plötzlich eine Straßensperre vor sich sieht, wird sein Fahrgast rabiat: er zieht eine Pistole und befiehlt, den „Bullen da vorne“ zu überfahren. In seiner Angst tut T, was von ihm verlangt wird, und es tritt ein, was er befürchtet hat: der Polizist wird tödlich verletzt. Freilich, hätte T sich die Pistole etwas genauer angeschaut, hätte er erkannt, daß es nur ein Spielzeug war.

Vorsätzliche Tötung durch T?

E. In keinem der Fälle kann der Täter wegen der in Betracht gezogenen vorsätzlichen Straftat verurteilt werden.

– In welchem der folgenden Fälle liegt nach heute herrschender Lehre ein unechtes Unterlassungsdelikt vor²⁴?

A. Ein Arzt fährt ohne anzuhalten an dem verblutenden Opfer eines Verkehrsunfalls vorbei.

B. Ein Ehemann unternimmt nichts, um seine Frau von einem Landdiebstahl abzuhalten.

C. X findet in einer eisigen Winternacht den bis zu Bewußtlosigkeit betrunkenen Y auf der Landstraße liegend vor. Er trägt ihn ein paar hundert Meter, um ihn in Sicherheit zu bringen; dann wird ihm aber die Sache zu lästig, er legt Y wieder auf die Straße und geht davon. Y erfriert.

D. Bergsteiger B stößt auf einer Bergtour auf Bergsteiger C, der sich ein Bein gebrochen hat. B verspricht dem C, die Bergwacht zu alarmieren, nimmt einen 100-Mark-Schein entgegen, den C ihm dafür anbietet, und kehrt ins Dorf zurück. Dort aber veranlaßt er nichts zur Rettung des C, so daß dieser erfriert.

E. In keinem der Fälle liegt ein unechtes Unterlassungsdelikt vor.

Besonders angebracht ist dieser Typ von Aufgaben dort, wo es von vornherein nicht darum geht, rechtliche Systemzusammenhänge herauszuarbeiten, sondern Urteilskraft und Unterscheidungsvermögen zu üben: Urteilskraft im Kantischen Sinne der Fähigkeit, Regeln anzuwenden²⁵. Diese will nach Kant „gar nicht belehrt, sondern nur geübt sein. . .“

„Ein Arzt daher, ein Richter, oder ein Staatskundiger, kann viel schöne pathologische, juristische oder politische Regeln im Kopfe haben, in dem Grade, daß er selbst darin gründlicher Lehrer werden kann, und wird dennoch in der Anwendung derselben leicht verstoßen, entweder, weil es ihm an natürlicher Urteilskraft (obgleich nicht am Verstande) mangelt, und er zwar das Allgemeine in abstracto einsehen, ob ein Fall in concreto darunter gehöre, nicht unterscheiden kann, oder auch darum, weil er nicht genug durch Beispiele und wirkliche Geschäfte zu diesem Urteile abgerichtet worden. Dieses ist auch der einzige und große Nutzen der Beispiele: daß sie die Urteilskraft schärfen.“

Solche Beispiele können dank der mc-Technik in einer bisher ungewohnten Fülle an eine bisher nicht erreichbare Vielzahl von Studenten herangebracht werden. Vor allem können Punkte, an denen der Hebel der Urteilskraft angesetzt werden muß, in Form von Sachverhaltsfragmenten isoliert werden, während sie in den üblichen Übungsfällen nur unter anderem vorkommen, neben Gelegenheiten, juristisches Wissen zu zeigen. Viele Studenten benutzen denn auch erfahrungsgemäß die erste beste dieser Gelegenheiten, sich aus dem konkreten Fall in die Erörterung juristischer Theorien zurückzuziehen: einmal weil es leichter ist, Wissen zu reproduzieren statt anzuwenden (eben weil man dazu keine Urteilskraft braucht), und dann wohl auch aus einem enzyklopädischen Verständnis von juristischer Wissenschaftlichkeit heraus. Dieser Fluchtneigung kann man dadurch entgegenwirken, daß man Aufgaben bildet, bei denen es auf juristisches Wissen überhaupt nicht ankommt.

Die folgenden Fälle, bei denen die Problematik des Irrtums im Tatsächlichen liegt, haben den Teilnehmern verständlicherweise wesentlich mehr Schwierigkeiten bereitet als die des zuvor angeführten Beispiels.

– Legen Sie bitte den Sachverhalt aus²⁶ :

A. Der freundliche Oberarzt Dr. Kulap von der Intensivstation erklärt der Raumpflegerin Roberta, daß der junge Mann, der schon seit Wochen an einem Reanimator angeschlossen ist, niemals das Bewußtsein zurückerlangen werde. „Sie Frankenstein!“ schreit Roberta voll Grauen und reißt die Anschlüsse aus dem Reanimator. Die Reparatur kommt zu spät.

Kann man Tötungsvorsatz annehmen?

B. Franz versucht, das Siegel vorsichtig abzulösen, was ihm aber nicht gelang. Das Siegel zu verletzen, wagte er nicht. Kann man davon ausgehen, daß Franz nur die Verletzung, *nicht* aber das Ablösen des Siegels für strafbar hielt?

C. Dr. Tennessy verwaltet die Warteschlange derer, die auf eine Nierentransplantation warten. Gegen Zahlung von einer Million DM versetzt er einen wohlhabenden Patienten vom Schwanz an den Kopf der Warteschlange. Es ist möglich – wenn auch nicht beweisbar – daß infolge dieser Manipulation jemand sterben muß, der andernfalls rechtzeitig eine neue Niere bekommen hätte. Kann man davon ausgehen, daß T sich dieser Möglichkeit bewußt war? (Nach Werremeyer, Ein EKG für Trimmel)

D. Der junge Elektriker betritt die Mensa, zieht eine Essensmarke aus einem der Automaten und stellt sich ans Ende der Schlange der Wartenden. Über dem Schalter ist ein deutlich sichtbares Schild angebracht, wonach die Essensausgabe nur an immatrikulierte Studenten erfolgen darf.

Ist davon auszugehen, daß E bösgläubig war?

E. Keine der vier oben gestellten Fragen ist mit ja zu beantworten.

Mangelnde Übung der Urteilskraft zeigt sich auch in der deutlichen Vorliebe vieler Studenten für „starke“ juristische Kategorien – gleichgültig ob dies zugunsten oder zulasten des Täters geht –: sie nehmen lieber „mittelbare Täterschaft“ an als „Anstiftung“ und sind schnell bei der Hand mit der Annahme, daß das vom Täter Gewollte durch weitergehenden bedingten Vorsatz überlagert sei oder daß andererseits die Schuldfähigkeit oder gar schon die deliktische Handlungsfähigkeit ausgeschlossen sei. Man macht sich als fertiger Jurist auch keine rechte Vorstellung mehr von der außerordentlichen Schwierigkeit, die es einem Anfänger bereitet, einen Sachverhalt aus der Alltagssprache in die verfremdenden Kategorien der Fachsprache zu übersetzen.

– Legen Sie bitte den Sachverhalt aus²⁷:

A. Axel ist rasend verliebt in Frau Meyer, er betet sie förmlich an, und als die Göttliche ihm eines Tages vorschlägt, Herrn Meyer zu erschießen, zögert er keinen Augenblick.

Tatherrschaft der Frau Meyer?

B. Bernd hat eine Schwäche für viel zu junge Mädchen. Als er mit Beate im leise rüttelnden Eisenbahnabteil durch den dämmernen Abend fuhr, geriet er bald in einen Zustand derartiger Erregung, daß er stöhnend aufsprang und . . .

Ausgeschlossen oder wenigstens verminderte Schuldfähigkeit?

C. Der Strafgefangene Siegfried schlägt dem Aufseher Anton einen Krug mit solcher Gewalt über den Schädel, daß A bewußtlos zusammenbricht. A muß einige Wochen im Krankenhaus verbringen, und dabei kann er von Glück sagen, daß er noch lebt.

Bedingter Tötungsvorsatz des S?

D. Als Hanna in ihrem Kabriolett durch die sommerliche Landschaft fuhr, flog ihr in einer leichten Rechtskurve eine Fliege gegen das Auge. Hanna machte eine ruckartige Abwehrbewegung mit der linken Hand, verriß das Steuer, geriet auf die Gegenfahrbahn und . . .

Liegt eine „Handlung“ im strafrechtlichen Sinne vor?

E. Keine der vier Fragen ist mit ja zu beantworten.

Urteilstkraft ist auch dann sehr vonnöten, wenn es gilt, die richtigen Proportionen für die rechtlichen Erörterungen eines Falles zu finden. Auch hierzu kann man Gruppenaufgaben bilden. Solche Aufgaben bekämpfen die Tendenz zu Flucht und Abstraktion auf subtilere, aber sicher nicht minder nachhaltige Weise: die rechtlichen Probleme werden nicht einfach ausgelassen, sondern in ihrer Bedeutung für die Lösung des Falles selber problematisiert.

– Es gibt dogmatische Streifragen, die ausgetragen sind, jedenfalls für eine praxisnahe Falllösung. (Die wissenschaftliche Diskussion mag unterdes auf kleiner Flamme weiterkochen.) Auf eine solche Streitfrage sollten Sie grundsätzlich nicht näher eingehen; ein kurzer stichwortartiger Hinweis, aus dem man entnehmen kann, daß Sie Bescheid wissen, genügt völlig.

Wichtig ist jedoch, daß Sie prüfen, ob der Fall auch wirklich für die ausgetragene Streitfrage typisch ist: eine kleine Abweichung im Sachverhalt, und das totgeglaubte Problem kann wieder aufleben.

Auf welche der unten genannten Streitfragen sollte man also – wohl-gemerkt im Rahmen der angeführten Fälle! – „trotzdem“ näher ein-gehen²⁸?

- A. Fritz, Karl und Walter brechen zusammen in eine Villa ein; jeder nimmt sich, was er findet. Als man später feststellt, daß Karl zu kurz gekommen ist, geben ihm Fritz und Walter nach einigem Zö-gern und Feilschen etwas von ihrem Beuteanteil ab. (Verhältnis: Täter/Hehler).
 - B. Der gedächtnisschwache Gustav sagt aus und beschwört, daß Wal-ter am Abend des 18. Februar bei ihm zu Hause gewesen sei. G ist fassungslos, als er später herausfindet, daß W tatsächlich am 18. 2. bei ihm gewesen ist (subjektive oder objektive Eidestheorie).
 - C. Karl tauscht einen gestohlenen 100,- DM-Schein auf der Bank in 2 Fünfziger um, die er dann seinen beiden wohlinformierten Freundinnen schenkt (Ersatzhehlerei).
 - D. Der energischen Emanuelle ist es todernst mit der Emanzipation: da sie jedoch E 605 mit Substral-Blumendünger verwechselt, kommt ihr Mann noch einmal davon (Strafbarkeit des absolut untauglichen Versuchs).
 - E. Auf keine der genannten dogmatischen Streitfragen sollte man im Rahmen der angeführten Fälle näher eingehen.
- In vielen Klausuren tauchen Fragen auf, auf die näher einzugehen im konkreten Falle überflüssig oder gar unzutunlich ist; ein stichwort-artiger Hinweis genügt völlig. Welche der folgenden Fragen braucht (brauchen) *nicht* behandelt zu werden, kann also *offen* bleiben²⁹?
- A. Sie haben bereits festgestellt, daß X einen Mord mit „gemeinge-fährlichen Mitteln“ begangen hat; darüberhinaus ist es möglich, daß X auch „heimtückisch“ gehandelt hat, was freilich näher un-tersucht werden müßte. Können Sie diese Frage offen lassen?
 - B. Können Sie bei einem Einzeltäter dahingestellt sein lassen, ob er rechtswidrig gehandelt hat, wenn Sie sicher sind, daß er schuld-los gehandelt hat?
 - C. In der Wohnung der Y werden Sachen entdeckt, die sie bei ihren Einkäufen im Supermarkt entwendet hat. Kann die Frage offen bleiben, ob der Gewahrsamsbruch schon im Supermarkt oder erst mit dem Passieren der Kasse eintrat?

D. K wird von B getäuscht und schließt mit ihm einen sehr fragwürdigen Vertrag: als K erfüllt hat, wird ihm klar, daß er jetzt um ein paar tausend DM ärmer ist. Kann die Frage des Eingehungsbetruges offen bleiben?

E. Keine dieser vier Fragen kann offen bleiben; jede sollte also erörtert werden.

Daß die zuletzt angeführten Aufgaben aus der *Komplexität* eines Rechtsfalls erwachsen, gibt zu einer allgemeineren Bemerkung Anlaß. Zu den verbreiteten Einwänden gegen die mc-Aufgabe gehört auch, daß sie komplexen Problemen nicht gerecht werden könne, und wie in vielen Vorurteilen steckt auch hierin ein Körnchen Wahrheit. Es gibt grundsätzlich zwei Möglichkeiten, ein komplexes Problem in den Griff einer mc-Aufgabe zu bekommen. Die erste besteht darin, daß man das komplexe Problem in eine Reihe von elementaren zerlegt. Einige Teilnehmer an meinen Seminaren³⁰ haben es demgemäß unternommen, Klausurfälle aus verbreiteten Fallsammlungen in eine Vielzahl von mc-Aufgaben aufzulösen. Als besonders verzwickelt erwies sich dies Unternehmen durch die Notwendigkeit, gestufte oder gar verzweigte mc-Aufgaben einzuführen; denn die Lösungen der einzelnen Elementaraufgaben sind nicht voneinander unabhängig. Bekanntlich kommt es auch immer wieder vor, daß jemand an einer Stelle seiner Lösung einen falschen Weg einschlägt, diesen dann aber konsequent weitergeht. Nach einer solchen Gabelung muß für den einen Teilnehmer als richtig anerkannt werden, was für die anderen falsch wäre. Infolge dieser und anderer Schwierigkeiten hat die Zerlegung von Klausuraufgaben nur zu begrenztem Erfolg geführt, und vor allem stand dieser in keinem vernünftigen Verhältnis zum Arbeitsaufwand.

Aber so braucht man auch gar nicht zu verfahren. Statt komplexe Aufgaben zu zerlegen, kann man auch in einfachen „Meta-Aufgaben“ nach dem fragen, was durch die Komplexität des Falles zum Problem wird. Man fragt also unmittelbar nach der zweckmäßigen Gliederung oder nach dem, was in der Erörterung betont werden sollte oder zurücktreten müßte. Man geht dabei von der Objektsprache der Aufgabe zur Meta-Sprache über; aber wenn man Fragen stellt, die die Aufgabe als Ganzes betreffen, ist dies die direktere Art des Zugriffs.

3 Die Kategoriengruppe. Zur Einprägung von Checklisten

Es liegt nahe, das eben beschriebene Verfahren umzukehren: nicht so vorzugehen, daß man verwandte Fälle zusammenstellt, eine rechtliche Kategorie danebenhält, dann fragt, auf welche der Fälle sie passe, sondern so: man fügt mehrere Kategorien zusammen und verknüpft sie mit einem Rechtsfall.

- Alberts Freundin Barbara ist schwanger. Sie möchte das Kind austragen; aber Albert fühlt sich noch nicht reif genug, Vater zu sein. Also geht er zur einschlägig vorbestraften Hebamme H, die ihm für 100,— DM ein weißes Pulver als Abtreibungsmittel verkauft. Dieses gibt er an Barbara weiter, als „nervenstärkendes Hausmittel“. Barbara jedoch, mißtrauisch geworden, schüttet das Pulver in die Toilette, und am nächsten Tag — ihre Empörung ist inzwischen noch angewachsen — geht sie sogar zur Polizei. Die Hebamme sagt aus, sie habe Albert lediglich Traubenzucker verkauft: „Der Typ stank mir, und ich wollte ihn nur loswerden.“

Angenommen, Sie bekommen dies als Klausurfall. Wie werden Sie angesichts des lückenhaften Sachverhalts das Verhalten der H bewerten³¹?

- A. Sie gehen davon aus, daß es sich wirklich um Traubenzucker gehandelt hat, nach dem Prinzip „in dubio pro reo“. Also Betrug.
- B. Da die H einschlägig vorbestraft ist, entspricht es einer vernünftigen Sachverhaltsauslegung, die sich an dem normalen Gang der Dinge zu orientieren hat, davon auszugehen, daß die H ein echtes Abtreibungsmittel verkauft hat. Also Beihilfe zur versuchten Abtreibung; evt. § 219 c.
- C. Nein, es ist eher anzunehmen, daß jemand gegebenenfalls ein Vermögensdelikt begeht als ein Delikt gegen das (werdende) Leben. Die Tatsache einer Vorstrafe allein rechtfertigt es nicht, von dieser Auslegung abzugehen.
- D. Die Lücke im Sachverhalt ist so erheblich, daß sie nicht durch Auslegung geschlossen werden darf. Also erstellen Sie ein Eventualgutachten.
- E. Die vier oben beschriebenen Ansätze sind sämtlich unzulänglich. Es gibt noch einen fünften und besseren.

Eine Variante desselben Problems:

- Bert hat schon lange davon geträumt, die 13jährige Tochter seines Chefs zu verführen. Eines Tages gelang es ihm immerhin, die Kleine in ein ausgedehntes sexuelles Spiel zu verwickeln. Zuvor hatte er Cognac getrunken. Wie es im einzelnen zu der Tat gekommen ist, und ob Bert mehr oder weniger angetrunken oder gar sinnlos betrunken war, läßt sich freilich nicht mehr feststellen.

Wie ist zu entscheiden³²?

- A. Freispruch: in dubio pro reo
- B. Bestrafung aus § 330 a nach Wahlfeststellung mit § 176 Abs. I
- C. Bestrafung aus § 330 a: unter dem Gesichtspunkt des Auffangtatbestandes
- D. Bestrafung aus § 176 Abs. I unter dem Gesichtspunkt der actio libera in causa
- E. Keine der Alternativen trifft zu.

Freilich stößt der Aufgabenkonstrukteur hier alsbald auf einen wesentlichen Unterschied: Während es in der Regel keine größeren Schwierigkeiten bereitet, vier oder fünf paradigmatische Fälle zusammenzustellen, findet man nicht so leicht vier oder fünf rechtliche Kategorien, die in ihrer Gesamtheit für einen konkreten Fall ein Problem bilden.

Aber vermutlich ist es sinnvoll, die Anforderungen herabzusetzen und Zusammenstellungen von vier oder fünf Kategorien auch dann einzuführen, wenn nur zwei oder drei oder vier von ihnen attraktiv sind. Prüfungstechnisch gesehen hätte man dann zwar eine unzulängliche mc-Aufgabe. Aber die Aufgaben sollen ja nicht unbedingt am Ende des Unterrichts stehen, sondern ihn unterstützen. Sie können insofern didaktisch wertvoll sein, als sich dem Studenten die Kategoriengruppe nach Art einer Checkliste einprägt. Und wenn – wie ich es immer für erstrebenswert halte – an ein und dieselbe Gruppe von Alternativen mehrere Fragestellungen – hier also mehrere Fälle – angehängt werden, so findet auch über die einzelne Aufgabe hinaus der didaktisch wünschenswerte Prozeß des Vergleichens statt.

Die folgenden beiden Gruppen von Alternativen können invariant bleiben, während sich eine Vielzahl von Fällen mit ihnen verbindet, die man zweckmäßigerweise auf mehrere Tests verteilt.

- In unserem Strafrecht gilt bekanntlich der Grundsatz der Akzessorietät der Teilnahme: man kann nur dann als Anstifter oder Gehilfe bestraft werden, wenn eine deliktische Haupttat vorliegt. Das ur-

sprünglich starre Prinzip der Akzessorietät ist freilich im Interesse der materiellen Gerechtigkeit zunehmend aufgelockert worden. Erwähnt seien zunächst einige Möglichkeiten, die sich zu *ungunsten des entfernteren Beteiligten* auswirken können, und zwar außer der Einführung der limitierten Akzessorietät

- A. die Berücksichtigung persönlicher Merkmale, die tatbestandsmodifizierend wirken (§ 28 II),
- B. die Figur der mittelbaren Täterschaft, u. a. auch mit dolosem Werkzeug,
- C. die Konstruktion einer Idealkonkurrenz zwischen Anstiftung und versuchter Anstiftung (zu einem Verbrechen),
- D. die Berücksichtigung persönlicher Merkmale, die „in der Regel“ zur Annahme eines „besonders schweren Falles“ führen.

Wenn in den folgenden Fällen eine dieser Möglichkeiten realisierbar ist, so lochen Sie bitte den entsprechenden Buchstaben! Soweit das nicht der Fall ist, lochen Sie bitte ein *E*!

In diesem vierten Fall kommt es nicht darauf an, welche andere Kategorie passen würde, ob beispielsweise eine „normale“ Teilnahme vorliegt oder gar der Beteiligte straflos ist³³.

Beachten Sie bitte: der Name der Person, deren Verhalten Sie bewerten sollen, ist *hervorgehoben*!

- I. *Anton* bittet Bodo, den X, durch den er sich in seiner Ehre verletzt fühlt, umzubringen, und zwar möglichst langsam und qualvoll. Bodo macht es kurz und schmerzlos.
- II. Bertram bittet seinen Freund, den Apotheker *Alois* um ein schmerzlos wirkendes Gift; er möchte seinen schwerkranken Vater aus Mitleid töten. *Alois* händigt ein Gift aus, das – wie er weiß – einen qualvollen Tod des Kranken bewirkt.
- III. *Rhonda* und Iris kommen an einem Gartengrundstück vorbei, wo ein Traum von Bikini an der Leine flattert. „Genau das Richtige für mich!“ sagt Rhonda. Leider ist sie zu stark, um sich durch das Gitter zu zwängen, weshalb sie die schlanke Iris bittet, ihr den Bikini zu holen. Diese hat Bedenken verschiedenster Art; aber schließlich tut sie der Freundin den Gefallen.

Und so weiter, und dann die Umkehrung:

Für die folgenden Fälle seien einige Auflockerungen der Akzessorietät zur Wahl gestellt, die sich *zugunsten* des entfernteren Beteiligten auswirken können, und zwar die folgenden:

- A. die Berücksichtigung persönlicher Merkmale, die strafmodifizierend wirken (§ 28 II),
- B. die Berücksichtigung persönlicher Merkmale, die strafbegründend wirken (§ 28 I),
- C. das Prinzip, daß ein Täterexzeß dem Beteiligten nicht zugerechnet wird,
- D. das Prinzip der notwendigen Teilnahme.

E bezeichnet wieder die gesamte Restmenge, d. h. Sie sollen ein *E* lochen, soweit keine der drei angeführten Möglichkeiten besteht und ohne Rücksicht, welche Kategorie positiv passen würde.

Und wiederum: der Name des Beteiligten, auf den es ankommt, ist *hervorgehoben!*

- IV. *Clemens* ist eine sanfte Natur. Nur mit starkem inneren Widerstreben hat er den X durch Eberhard umbringen lassen, einen für seine Grausamkeit berüchtigten Schläger. Aber Cl. hat keinen anderen gefunden.
- V. Wie zuvor in Fall 7; doch ahnt *Clemens* nicht, auf welche Weise E den X umbringt.
- VI. Karl hat mit seinem Mercedes einen geparkten BMW gestreift. „Nichts wie weg hier!“ zischt seine Freundin *Irene* ihm zu, und Karl drückt aufs Gas.

Beim Aufgabentyp der Kategoriengruppe hängt es sehr von Einfall und Zufall ab, ob man eine hinreichend große Zahl von Alternativen zusammenbekommt. Das bedeutet nicht nur, daß die Aufgaben in der Regel schwieriger zu konstruieren sind, sondern oft auch, daß sie oberflächlicher ausfallen.

Immerhin gibt es Kunstgriffe, mit denen man zuweilen eine an sich unzulängliche Zahl von Alternativen vergrößern kann, z. B. die Vermehrung durch Reflexion – in den Rechtsfall wird eine Person eingeführt, in deren Vorstellung sich die ursprünglichen Alternativen widerspiegeln, – und die Vermehrung durch unterschiedliche Begründung.

- Justus, Student der Rechte im 6. Semester, findet in Hörsaal 113 eine wertvolle Armbanduhr. Er steckt die Uhr ein; denn er ist ganz sicher: „Fundunterschlagung ist nicht tatbestandsmäßig“. Justus irrt jedoch: ganz abgesehen davon, daß seine Auslegung des § 246 nicht die herrschende ist, hat er übersehen, daß er fremden Gewahrsam gebrochen und damit zumindest objektiv den Tatbestand des Diebstahls erfüllt hat. Wie ist aber sein Irrtum zu qualifizieren³⁶?

- A. Als Tatbestandsirrtum, da er ja den Gewahrsamsbruch nicht erkannt hat.
 - B. Als Verbotsirrtum in Verbindung mit einem Subsumtionsirrtum; dieser Verbotsirrtum ist bei einem Rechtsstudenten als vermeidbar anzusehen.
 - C. Wie B, nur daß der Verbotsirrtum unvermeidbar war: J ist nämlich ein unschuldiges Opfer der verfehlten Juristenausbildung.
 - D. Es fehlt an dem subjektiven Tatbestandselement der Absicht rechtswidriger Zueignung.
 - E. Keine der vier Annahmen A-D trifft den Kern der Sache.
- Cordula, Studentin der Rechte, verwechselt nach einer Party im Studentenheim die Zimmertür. Einer unbewußten Erinnerung folgend, tritt sie ins Zimmer ihres früheren Freundes Stefan. Stefan hat eine Überdosis Veronal geschluckt, um aus dem Leben zu scheiden; auf dem Nachttisch liegt sein Abschiedsbrief.

Nach einem kurzen inneren Monolog entfernt sich Cordula wieder unauffällig. Dieser innere Monolog enthält verschiedene Irrtümer – wenigstens vom Standpunkt der Rechtsprechung aus gesehen.

Wenn Sie meinen, daß der eine oder andere Irrtum die Zurechnung ausschließt, so lochen Sie bitte den entsprechenden Buchstaben³⁷.

- A. „Natürlich brauche ich hier nicht zu helfen, das ist ja kein Unglücksfall. Wenn er freiwillig so viele Schlaftabletten schluckt, ist das seine Sache und kein Unglücksfall.“
- B. „Außerdem kann man mir das nicht zumuten, nachdem ich das alles für ihn getan habe, und dann ist er abgehauen. Das kann man einem Mädchen nicht zumuten.“
- C. „Außerdem bin ich jetzt nicht zurechnungsfähig. Wohl kein Mädchen wäre in so einer Lage zurechnungsfähig, wo er doch abgehauen ist, und Dr. Müller hat auch immer gesagt, ich bin so labil.“
- D. „Ich bin auch ganz blau und deshalb nicht schuldfähig. Ich hätte nicht so viel trinken sollen. 4 Bier und 1 Jägermeister, das ist einfach zuviel für ein Mädchen, das weiß doch jeder.“
- E. Cordula ist trotz allem wegen unterlassener Hilfeleistung zu bestrafen.

Der Gag ist ein Trick: die Einführung von Jurastudenten macht den Vorgang der Reflexion plausibel, zumal Jurastudenten mit der Sprache des dogmatischen Systems vertraut sind.

– Albert stiehlt der Baronin von B eine Brosche. Diese verkauft er an den Juwelier J in der Bahnhofstraße, – „ein altes Erbstück“, sagt er mit Recht. Das Geld schenkt er seiner Freundin Susi, die freilich ein wenig schmollt: sie hätte lieber die Brosche gehabt. Indessen: hätte Susi das Schmuckstück an sich genommen, hätte sie sich der Hehlerei schuldig gemacht, in diesem Falle hat sie das vielleicht nicht. Oder doch? Wie denken Sie darüber?

A. Ja, ein ganz gewöhnlicher Fall von Hehlerei.

B. Ja. Zwar handelt es sich um Ersatzhehlerei; aber auch diese wird nach heute herrschender Lehre von § 259 erfaßt.

C. Nein, es handelt sich um einen Fall von Ersatzhehlerei, und diese ist nach heute herrschender Meinung nicht tatbestandsmäßig im Sinne des § 259.

D. Man sollte die Frage nicht mit einem einfachen ja oder nein beantworten. Wir haben hier den interessanten Fall einer Ersatzhehlerei an *Geld*. Die noch herrschende Lehre unterscheidet diesen Fall zwar nicht von der „normalen“ Ersatzhehlerei und sieht ihn deshalb als straflos an; anders aber seit einiger Zeit Roxin und einige andere Autoren.

E. Keine der angeführten Alternativen trifft das Richtige.

Vermehrung durch Begründung. Dieser Fall muß übrigens einem Didaktiker ziemlich problematisch erscheinen. Die Formulierung der Alternativen ist nicht neutral, und dadurch könnte die Entscheidung der Teilnehmer beeinflusst werden. „Ein ganz gewöhnlicher Fall von Hehlerei“ – wer möchte schon eine ganz gewöhnliche Ansicht vertreten! Und andererseits suggeriert der bieder-wissenschaftliche Ton der Alternative D, daß sie die richtige sei. Tatsächlich haben sich denn auch die meisten Teilnehmer für D entschieden und nicht für A, was richtig gewesen wäre.

Nun gilt es jedoch schon als didaktischer Kunstfehler, den Teilnehmer durch irgendwelche „Clues“ auf die richtige Lösung hinzulenken; ihn aber durch die Formulierung geradezu auf eine falsche Fährte zu locken, wird als schwere didaktische Sünde angesehen. Gewiß sollte man beim nächsten Mal den Ausdruck „normaler Fall von Hehlerei“ wählen; wegen einer normalen Ansicht braucht sich niemand zu genieren. Aber das eigentliche Problem liegt ja in der Formulierung der Alternative D, und dies ist ein allgemeines Problem, das überall dort auftritt, wo man die Alternativen durch Begründung differenziert. In der Jurisprudenz heißt „begründen“ auch „überzeugen wollen“; es ist eine pragmatische Wissenschaft, und die Funktion ihrer Sätze geht über das bloß Seman-

tische hinaus. In der juristischen Lebenswelt bedeutet das auch, daß man sich mit rhetorischer Kraft über Lücken im Begründungszusammenhang hinwegzuschwingen sucht: der Rechtsanwalt wird der Gegenpartei und dem Richter nicht gerade zeigen wollen, wo die brüchigen Stellen seiner Argumentation liegen; der Richter, der ein Urteil begründet, wird dabei die unterlegene Partei und das übergeordnete Gericht als Leser im Auge haben.

Insofern verhält es sich in der Jurisprudenz grundsätzlich anders als in den rhetorisch neutralen Fächern, die die Lehrtechnologen, wie aus ihren Beispielen ersichtlich, sonst im Auge haben. Und da das Rhetorische für die Jurisprudenz wesentlich ist und keine bloße Zugabe, ist es auch legitim und sogar erstrebenswert, es in die Form der Aufgabe mit einzubeziehen. Kurz gesagt: die Studenten müssen auch lernen, sich nicht bluffen zu lassen.

Dennoch behält die Einsicht der Didaktiker ihre Geltung, daß falsche Hinweise leicht zu einem falschen Lernen führen. Man muß hier Risiken gegeneinander abwägen. Eine vernünftige Lösung wäre wohl, nur Studenten in vorgerückten Semestern solche Aufgaben zu stellen: sie sollten einerseits das nötige Wissen schon haben und stehen andererseits dicht vor der Praxis, wo es dann ohnehin drauf ankommt.

1.4 Die Entscheidungssituation. Zur Simulation von Entscheidungen

Es ging schon bei den ersten Aufgaben (1.1) darum, sich zwischen rechtlichen Alternativen zu entscheiden. Aber das waren abstrakte Entscheidungen über die Struktur der Rechtsordnung. Man kann jedoch auch die Eigenschaften einer konkreten Situation, in der jemand als Richter, Staatsanwalt, Verwaltungsbeamter, vielleicht auch als Privatmann sich rechtlich entscheiden muß, in einer mc-Aufgabe widerspiegeln.

- Kaum hat Richter R die Leitung des Schöffengerichts übernommen, da erlebt er schon eine unangenehme Überraschung: Laut polizeilichem Protokoll hat der Angeklagte ein ausführliches Geständnis abgelegt; aber nun leugnet er beharrlich. R überlegt, wie er weiterkommen kann; natürlich möchte er auch nicht, daß sein Urteil in der nächsten Instanz von vornherein aufgehoben wird. Folgende Möglichkeiten gehen ihm durch den Kopf: welche von ihnen sind angesichts der Rechtsprechung des BGH realistisch³⁸?

- A. Man könnte das polizeiliche Protokoll zum Beweis des Geständnisses verlesen.
 - B. Man könnte dem Angeklagten das polizeiliche Protokoll durch Verlesung „vorhalten“.
 - C. Man könnte den Polizisten, der seinerzeit das Protokoll aufgenommen hat, als Zeugen des Geständnisses vernehmen.
 - D. Wenn sich der Polizist nicht an die Einzelheiten der Vernehmung erinnern kann, könnte man *ihm* das Protokoll durch Verlesung vorhalten.
 - E. Keines dieser vier Verfahren wird von der Rechtsprechung als zulässig angesehen. R sollte sich lieber zurückhalten.
- Stellen Sie sich bitte vor, Sie hätten als Vorsitzender eine Hauptverhandlung zu leiten:
- A. Sie rufen die Sache auf und stellen sodann fest, daß die Beteiligten präsent sind.
 - B. Nachdem die Zeugen den Saal wieder verlassen haben, vernehmen Sie den Angeklagten zur Person.
 - C. Sie verlesen nun den Eröffnungsbeschluß.
 - D. Jetzt vernehmen Sie den Angeklagten, sofern er zur Aussage bereit ist, und daran anschließend die Zeugen.
- Plötzlich haben Sie das unbestimmte Gefühl, Sie hätten bereits etwas falsch gemacht! Stimmt das? Dann lochen Sie bitte den entsprechenden Buchstaben und sonst ein E^{39} !
- Bauunternehmer B ist aufgrund der §§ 222, 330, 263 angeklagt. Er soll für den Bau einer Grundschule minderwertiges Material verwandt haben; eine Decke ist eingestürzt und hat ein Schulkind erschlagen. Es gibt nun einige Umstände, die die Richter befangen erscheinen lassen könnten. Wann liegt tatsächlich ein Ablehnungsgrund vor⁴⁰?
- A. Der Vorsitzende der Strafkammer gibt vor der Hauptverhandlung eine Information an die Presse, in der es entsprechend der Anklageschrift heißt, der Angeklagte habe die Stadt „um eine halbe Million DM geschädigt“.
 - B. Der eine Beisitzer hat in der Zeitschrift für Rechtspolitik einen Artikel veröffentlicht, in dem er fordert, man möge sich angesichts der Wirtschaftskriminalität darauf besinnen, daß „§ 263 auch einen Absatz 3 hat: dieser Strafraum muß endlich ausgeschöpft werden“.

- C. Der andere Beisitzer erklärt dem zumeist schweigenden Angeklagten, er wünsche ihm, daß „das tote kleine Mädchen nachts vor Ihre Augen tritt: dann werden Sie wohl endlich den Mund aufmachen“.
- D. Der eine Schöffe ist Amtmann beim städtischen Bauamt.
- E. Den anderen Schöffen, der in der Verwaltung der Bundesbahn angestellt ist, brüllt der Angeklagte an, er sei „ein Paragraphenhengst in einem Naturschutzpark: Sie haben ja keine Ahnung, wie es in der freien Wirtschaft zugeht“.

Man hat zwei grundsätzlich verschiedene Möglichkeiten, mc-Aufgaben vor dem Hintergrund einer Situation zu formulieren: die klassifizierende und segmentierende⁴¹. Beide sind gleicherweise natürlich und naheliegend. Bei der klassifizierenden Methode konstruiert man die mc-Aufgabe aus den verschiedenen, sich im Idealfalle wechselseitig ausschließenden Handlungsmöglichkeiten, die an ein und demselben Knotenpunkt des Handelns offen stehen: sie gehören derselben „Klasse“ an. Das erste der drei Beispiele kommt dem nahe. Bei der segmentierenden Methode teilt man das Handeln in aufeinanderfolgende Abschnitte ein und fragt dann nach Eigenschaften dieser „Segmente“: typischerweise danach, ob eine Teilhandlung richtig oder falsch durchgeführt wurde. Im zweiten Beispiel ist das der Fall. Es gibt aber auch Zwischentypen. Das dritte Beispiel hat, vielleicht entgegen dem ersten Anschein, überwiegend segmentierenden Charakter: Es geht zwar jedesmal um die Ablehnung eines Richters wegen Befangenheit – die Beschlüsse darüber gehören insofern zur selben Klasse –, aber sie müßten doch nacheinander und vor allem aufgrund unterschiedlicher Voraussetzungen ergehen.

Segmentierende Aufgaben werden in aller Regel oberflächlicher sein als klassifizierende, sich mehr an das Wissen richten als an das Verständnis – einfach weil sie nicht so dicht an ein und derselben Problemachse liegen. Es ist aber trotzdem vernünftig, auch solche Aufgaben zu stellen, schon weil sie realistisch sind und ebenfalls den Entscheidungszwang in einer Situation abbilden.

Wie bei Handlungsvorgängen kann man auch bei juristischen *Texten* verfahren: man kann sie einerseits in Segmente aufteilen und andererseits Formulierungsmöglichkeiten zur Wahl stellen; dabei ist man im übrigen dem linguistischen Ursprung der Unterscheidung näher. Indessen sind die Übergänge zwischen textorientierten und handlungsorientierten Aufgaben fließend, da in der Jurisprudenz Texte und Handlungen typischerweise aufeinander bezogen sind, sei es, daß Verhaltensweisen angeordnet werden sollen, sei es, daß Texte auf Handlungsmöglichkeiten

hin abzuklopfen sind, etwa auf die Möglichkeit hin, ein Rechtsmittel einzulegen. Die beiden folgenden Beispiele – das eine klassifizierend, das andere segmentierend – sind textorientiert.

- Die folgenden Ausdrücke werden in strafrechtlichen Erörterungen oft synonym verwandt. Welcher der Ausdrücke sollte in diesem Zusammenhang jedoch *vermieden* werden⁴²?

- A. Verbotsirrtum
- B. Irrtum über die Rechtswidrigkeit
- C. Rechtsirrtum
- D. mangelndes Unrechtsbewußtsein
- E. Wenn man auf die Sache und nicht in naiver Weise auf die Wörter blickt, muß man alle vier Ausdrücke als synonym und als zulässig anerkennen.

- Nehmen Sie einmal an, in einer Klausur fände sich die unten angeführte Passage: in welchen Zeilen sollte man mißbilligende Unterstreichungen vornehmen? Es geht hier nur um sachliche, nicht um stilistische Mängel⁴³.

- A. „. . . zu dem Ergebnis, daß in diesem Falle die materiell-objektive Teilnahmetheorie angewandt werden muß.
- B. H ist also nur Gehilfe.
- C. Rechtfertigungsgründe sind nicht ersichtlich.
- D. H befand sich lediglich in einem vermeidbaren Verbotsirrtum.“
- E. Bei einer Betrachtungsweise, die nicht unnötig kleinlich ist, sollten alle oben angeführten Sätze unbeanstandet durchgehen.

Für das Strafrecht kommen als geeignete Entscheidungssituationen vorwiegend prozessuale Situationen in Betracht. Im Zivilrecht und im öffentlichen Recht gibt es viel weitergehende Möglichkeiten. Insbesondere können hier auch Überlegungen der Kautelar-Jurisprudenz, die in der Universität allzusehr vernachlässigt wird, zu ihrem Recht kommen. Einige Andeutungen:

- Jemand möchte unter den und den Voraussetzungen und mit den und den Absichten eine Handelsgesellschaft gründen. Welche Rechtsform soll er wählen?
- Jemand möchte einem anderen in der und der Weise Kredit gewähren. Welche Sicherungsmittel soll er verlangen?
- Jemand möchte ein Testament errichten und dabei dies und jenes berücksichtigt wissen. Ein Formularbuch enthält mehrere einschlägige

Entwürfe. Welchen soll der Erblasser übernehmen? Oder: Ein Entwurf wird in Segmente aufgeteilt. Ist eine Änderung vorzunehmen, und wo?

Solche mc-Aufgaben können realistischer sein als viele der heutigen Klausuraufgaben. Der didaktische Wert der Aufgaben liegt vor allem in dem Simulationseffekt, der von ihnen ausgeht⁴⁴: Der Teilnehmer sieht sich in die Rolle eines Richters, Staatsanwalts, Verwaltungsbeamten oder Rechtsanwalts versetzt und muß sich entscheiden – und zwar rasch entscheiden, wie es ebenfalls typisch ist.

2. Halboffene Aufgaben

Auch wenn man die im ersten Teil beschriebenen heuristischen Techniken beherrscht, braucht die Anfertigung von guten mc-Aufgaben ihre Zeit: Es ist nun zwar keine für die Forschung verlorene Zeit mehr, doch nach wie vor ein gehöriges Quantum: der Dozent wird sie längst nicht immer erübrigen können. Aber die Frage der Zeit, die man im Einzelfall hat oder nicht hat, ist noch nicht einmal so wesentlich wie die der Verkehierung der Proportionen zwischen der zur Lehre und der zur Rückmeldung der Lehre erforderlichen Zeit. Nach meinen Erfahrungen braucht man zur Erfassung eines Stoffgebietes in mc-Aufgaben ein Vielfaches der Zeit, die zur Vorbereitung der entsprechenden Vorlesung nötig ist. Das bedeutet, daß die mc-Aufgabe *allein* als Medium zur Rückmeldung des Unterrichtserfolges ungeeignet ist: vom Prinzip der Rückmeldung her ist es ein Unding, daß man zur Kontrolle des Erfolgs einer fortlaufenden Tätigkeit mehr Zeit braucht als zur Vorbereitung und Ausführung der Tätigkeit selber.

Man hat mir aus Fachkreisen entgegengehalten, die Zeit müsse eben auf mehrere Mitarbeiter verteilt werden, die zur Konstruktion von mc-Aufgaben heranzuziehen seien. Das wäre jedoch nur eine Scheinlösung: für die Vorlesung braucht man diese Mitarbeiter auch nicht, und das Mißverhältnis zwischen dem Aufwand zur Vorlesung und dem Aufwand zur Rückmeldung bliebe das gleiche. Nach den Gesetzen sozialer Gravitation würde sich bald der Schwerpunkt des Unterrichts verlagern, und die Rollen würden sich verkehren: der Test dient dann nicht mehr der Vorlesung, sondern die Vorlesung der Einübung in einen Kanon von Testaufgaben. Ein System, das es ermöglichen sollte, den Unterricht an die didaktischen Forderungen der Stunde anzupassen, könnte zu einer Erstarrung führen, die größer ist denn je.

Im übrigen möchte ich daran erinnern, daß ich weniger für Großunternehmer schreibe als für den durchschnittlichen Hochschullehrer von heute (der einen oder zwei oder auch keinen Assistenten hat) und über das, was er hier und heute tun kann.

2.1 Die Ziffernform als Begrenzung der Antwort

Es ist daher wünschenswert, daß der Dozent, befreit vom strengen Formzwang der mc-Aufgabe, seine Fragen in natürlicher Form stellen kann – und der Computer die Antworten gleichwohl auszuwerten vermag. Das hat sich auch als durchaus möglich erwiesen unter der vereinfachenden Voraussetzung, daß die Fragen so gestellt werden, daß sich die Antworten in Ziffernform ausdrücken lassen. Andernfalls wären die Kodierungsschwierigkeiten für die Teilnehmer zu groß. Für die Jurisprudenz ist das keine allzu gravierende Einschränkung, da man hier weitgehend die Möglichkeit hat, sich auf Paragraphennummern zu beziehen (in anderen Wissenschaften hat man andere, in Mathematik und Naturwissenschaften eher noch weitergehende Möglichkeiten, sich in Ziffern auszudrücken). An die Stelle der kunstvoll-listigen und dabei von der Sache her gar nicht legitimierten mc-Aufgabe mit dem „Stamm“: „Was versteht man unter einem Unternehmensdelikt?“, die im ersten Teil als Beispiel angeführt wurde, könnte nun die schlichte und mühelos formulierte Aufforderung treten: „Nennen Sie bitte zwei Unternehmensdelikte!“ Man braucht nun die typische multiple-choice-Klippe nicht mehr zu fürchten, daß die richtige Antwort anzuführen sie auch dem Teilnehmer auf die Nase zu binden heißt.

Ein Beispiel aus meiner Vorlesung „Einführung in das neue Strafrecht“:

- Im allgemeinen ist durch das 3. Strafrechtsreformgesetz und das EGStGB die Zone der Strafbarkeit eingeschränkt worden. Aber es gibt Ausnahmen! Es sind auch einzelne Verhaltensweisen unter Strafe gestellt worden, die vorher nicht strafbar waren. Nennen Sie bitte zwei Beispiele⁴⁵!

Einfache Wissens- und Ortungsfragen, die auf die Angabe von Paragraphennummern abzielen, sind das Nächstliegende in diesem System. Aber auch viele Verständnisfragen lassen sich so formulieren, daß die Kurzantwort in Ziffernform ausgedrückt werden kann.

- Die Strafvereitelung (bisher: persönliche Begünstigung) ist im alten Strafrecht als Unternehmensdelikt gefaßt, im neuen nicht mehr. – Deuten Sie bitte mit (bis zu) zwei §-Nummern an, wie sich der Unterschied praktisch auswirken kann⁴⁶!

Man kann auch kleinere Rechtsfälle aufgeben, wie z. B. diesen, nach Schmidhäuser:

- Ein Radfahrer stürzt auf einsamer Landstraße so unglücklich, daß er mit einem Schädelbruch liegen bleibt. Ein Autofahrer hält an,

zieht dem Bewußtlosen den Geldbeutel aus der Tasche und fährt dann weiter.

Nach welchen Vorschriften hat er sich strafbar gemacht⁴⁷?

Dabei ermöglicht es das System auch, Aufgaben verschiedenen Typs zu kombinieren, um auf diese Weise eine Fragestellung abzurunden.

- A. Primaner Paul gießt seiner Lehrerin so lange Wodka in die Limonade, bis sie sinnlos betrunken ist. Dann vollzieht er an ihr den Beischlaf.

Nach welcher Vorschrift ist P zu bestrafen⁴⁸?

- B. Vor der Polizei gibt P an, er habe sein Tun nicht für rechtswidrig gehalten; er habe nämlich gehört, daß es jetzt ein sog. Erzieherprivileg gebe, durch das ein pädagogisch notwendiger Freiraum des Verhaltens gegenüber Lehrpersonen eröffnet werde. Wo ist das „Erzieherprivileg“ – was immer das sein mag – geregelt?

- C. Für welche Theorie hat sich der Gesetzgeber nunmehr entschieden?

1. Die Vorsatztheorie – ohne nähere Differenzierung
2. Die strenge Vorsatztheorie
3. Die gemäßigte Vorsatztheorie
4. Die Schuldtheorie – ohne nähere Differenzierung
5. Die strenge Schuldtheorie
6. Die gemäßigte Schuldtheorie
7. Der Gesetzgeber hat diese Frage nach wie vor völlig offen gelassen.

Durch zusätzliche Konventionen läßt sich die Ausdrucksfähigkeit des Systems noch wesentlich erweitern. Man kann z. B. vorschreiben, daß Vorschriften, die zwar in Betracht kommen, aber letztlich doch nicht passen, unter Anfügung einer „0“ an die §-Nummer zu zitieren sind. So käme im vorletzten Beispiel auch Raub in Betracht – freilich auch *nur* in Betracht: „2490“!

Auch welche der möglichen Antworten der herrschenden Lehre oder Rechtsprechung entspricht, läßt sich in dieser Weise kenntlich machen:

- Bert ist fest entschlossen, Herrn Meyer im Wege des Taschendiebstahls um seine Brieftasche zu erleichtern, als ihn seine Freundin Angelika verspottet: „Bist du ein Mann? Nimm ihm die Tasche mit Gewalt weg!“ Das tut Bert denn auch. – Es geht um A's Strafbarkeit als Anstifterin⁴⁹:

A. Welche zwei verschiedenen Lösungen werden im wesentlichen für Fälle dieser Art vorgeschlagen?

B. Welcher Ansicht folgt der BGH? Wiederholen Sie bitte diese Lösung und fügen Sie eine „1“ an!

Es ist grundsätzlich möglich, das Lösungsstenogramm ganzer Klausurfälle in der herkömmlichen Art in die Lochkarten einzugeben. Wie weit man ~~im~~ einzelnen gehen sollte, hängt freilich wesentlich davon ab, inwieweit die Teilnehmer mit dem System bereits vertraut sind; im Anfang sollte man sich mit Aufgaben von einfacher Form begnügen. Das ist aber mehr eine Frage der Psychologie als der technischen Bewältigung unvermeidlicher Kodierungsfehler: wie sogleich erläutert wird, lassen sich in dem hier vorgestellten System Kodierungsfehler weitgehend abfangen und neutralisieren.

2.2 Vagheit und Mehrdeutigkeit als kritische Eigenschaften halboffener Aufgaben

Das System der natürlichen Fragestellung scheint verlockend; aber es könnte einen Haken haben, und vielleicht ist dieser im Bereich der Jurisprudenz besonders krumm. Ebel hält es für ein reines Vorurteil, daß Aufgaben in freier Fragestellung, die eine Kurzantwort verlangen, leichter zu formulieren seien als mc-Aufgaben: dieser Glaube rühre daher, daß die Lehrer es gewohnt seien, in ihrem Unterricht formlose (informel) Fragen zu stellen⁵⁰: „The chief problem in the construction of short-answer items is to find questions each of which has a single correct answer . . . Experience has shown that it is nearly impossible to phrase short-answer items on certain essential topics so that the same correct responses will be made by all those who know the answers.“

Gewiß, aber warum muß es denn unbedingt ein und dieselbe korrekte Antwort sein? Ist es nicht viel sinnvoller, dem Teilnehmer Spielraum zu lassen? Gerade in der Freiheit, Beispiele auszusuchen, kann er zeigen, daß er das Grundsätzliche weiß. Wenn jemand mehrere – und möglichst verschiedenartige – Beispiele für Unternehmensdelikte nennen kann, zeigt er, daß er das Prinzip des Unternehmensdelikts verstanden hat, – nach meiner Ansicht überzeugender als durch die Angabe einer expliziten Definition (auf die man sich *jetzt* freilich auch unbedenklich beziehen könnte: § 11 StGB!).

Zugegebenermaßen können Aufgaben sinnlos weit formuliert sein; ein Beispiel von Ebel⁵¹: „Tobacco is grown in the – “. Eine Aufgabe kann sogar so unbestimmt sein, daß die *Kategorie* der Antwort offen bleibt; vgl. Ebels Beispiel „Columbus discovered America in – “, wo sowohl „1492“ wie „the Santa-Maria“ zutreffende Einsetzungen wären. Aber, um an dies letzte Beispiel frei anzuknüpfen, es wäre doch eine vernünftige Aufgabe, mit Spielraum zu verlangen: „Edison erfand u.a. . . . Nennen Sie bitte zwei seiner Erfindungen!“

Freilich richten sich diese meine Einwände nur gegen die didaktische Seite von Ebels Konzeption; dagegen scheint außer Frage zu stehen, daß die Schwierigkeiten, einen Test *maschinell* auszuwerten, mit der Erweiterung der Lösungsmenge außerordentlich anwachsen. Welches die Menge der Unternehmensdelikte ist – um wieder auf diese Aufgabe zurückzukommen – kann man zwar dem Maurach oder einem anderen Handbuch des Strafrechts entnehmen; aber der Dozent wird hoffentlich auch Fragen stellen wollen, deren Antwort nicht bereits in aller Vollständigkeit in einem Buch aufgelistet ist. In jedem Falle wäre die Dateneingabe der vollständigen Musterlösung eine mühselige Arbeit, während die Musterlösung bei mc-Tests nicht umfangreicher ist als die Lösung, die der Teilnehmer abzugeben hat.

Hinzu kommt das Problem der unvermeidbaren Grenzfälle. Ebel verlangt, daß der Aufgabe eine Aussage zugrundeliege, die „absolutely and unambiguously“ wahr oder falsch sei⁵². Er gibt zu, daß nur ein relativ kleiner Teil der relevanten Aussagen über einen Gegenstand so gefaßt werden kann, daß er dieser Anforderung genüge.

Es liegt auf der Hand, daß Ebels Postulate nicht nur sehr belastend für den Fragesteller sind, sondern auch die inhaltlichen Möglichkeiten zu fragen veröden lassen. Selbst einfache Wissensfragen, sofern sie sich auf das Wissen richteten, das man braucht, wenn eine vernünftige Arbeitsteilung zwischen Gedächtnis und Buch stattfinden soll, enthalten regelmäßig vage Ausdrücke wie „hauptsächlich“, „vorwiegend“, „wesentlich“, „typisch“. So könnte man Ebels Beispiel von der allzu weiten Frage nach dem Tabakanbau mit einem vagen Ausdruck auf das richtige Maß bringen: „In welchen Ländern ist der Anbau von Tabak ein volkswirtschaftlich wichtiger (!) Erwerbszweig?“

In juristischen Dingen würde vollends gelten, daß man mit einem Fragesystem ohne vage Ausdrücke auf vieles verzichten müßte, das zu fragen wesentlich wäre. Daß hier der Wille zum eindeutig bestimmten Ausdruck scheitern muß, ist in der heutigen Methodenlehre allgemein

in erkannt. Andeutungsweise: Juristische Termini dienen vor allem dazu, Grenzziehungen in Interessenkonflikten zu formulieren; das sind keine Grenzen, über die man sich leicht einigt, zumal sich auch nur die typischen Konflikte übersehen und erfassen lassen und zumal sich die Interessenkonstellationen und ihre Bewertung mit der sozialen Entwicklung fortlaufend ändern.

Angesichts dieser Schwierigkeiten ist es plausibel, wenn Ebel und andere Theoretiker in erster Linie die mc-Form empfehlen; sie scheint zumindest das kleinere Übel zu sein. Hier hat man die Lösungsmenge der Aufgabe in der Hand; Antworten von vager oder zweifelhafter Wahrheit kann man aus den Alternativen ausschließen. Gleichwohl ist es immer noch überraschend schwierig, solche Antworten zu erkennen, – zu schwierig angesichts des Bedürfnisses, Rückmeldungsfragen rasch zu formulieren. Und die Beschränkung auf wenige Alternativen bedeutet nach wie vor eine Verarmung der Problematik – außer eben bei den zu Anfang besprochenen kristallinen Problemen, die durch die Aufgabenform erst den richtigen Schliff bekommen.

2.3 Der doppelte Durchlauf der Antworten als Ausweg aus den Schwierigkeiten der halboffenen Aufgaben. Die Möglichkeiten, freie Fragen zu stellen, kreative Antworten zu geben, gute Fehlerdiagnosen zu erlangen

In diesem Dilemma scheint mir Ebels beiläufige Bemerkung hilfreich zu sein, daß die Lehrer es gewohnt seien, formlose Fragen zu stellen, und deshalb glaubten, solche Fragen seien auch für Tests das beste. Wie kann in der täglichen Unterrichtspraxis funktionieren, was in einem Test zu scheitern scheint? Sehr einfach: Lehrer und Schüler befinden sich in einem Dialog. Dem Lehrer, der fragt, brauchen durchaus nicht alle zutreffenden Antworten präsent zu sein; es genügt, wenn er von der Antwort, die er erhält, entscheiden kann, ob sie richtig ist. Bei Antworten mit ungefährender Wahrheit wird oft die ausdrückliche Klassifikation als „Grenzfall“ sinnvoll sein, vor allem, wenn im weiteren Gespräch erörtert wird, warum der Fall atypisch ist.

Ich habe nun durch einen einfachen Kunstgriff versucht, die dialogische Situation wenigstens rudimentär in die maschinelle Testauswertung einzubringen. Die Antworten der Teilnehmer werden *zweimal* durch den Computer geschickt. Beim ersten Mal wird nur die Menge der *unterschiedlichen Antworten* ausgedruckt – samt den Angaben, wie

oft sie vorkommen. Auf der Grundlage der faktisch gegebenen Antworten wird nun vom Dozenten die verbindliche Musterlösung festgelegt. Und aufgrund dieser werden dann, in einem zweiten Durchlauf, die Einzellösungen bewertet⁵³.

Das bedeutet zunächst eine ganz erhebliche Arbeitserleichterung: man braucht keine vollständige und perfekte Musterlösung zu erstellen – mit Rücksicht auf den *möglichen* Bearbeiter, auf die „platonische Idee“ des Bearbeiters gleichsam – sondern nur eine Musterlösung in den vielleicht sehr bescheidenen Grenzen dessen, was die Bearbeiter tatsächlich an Lösungsvorschlägen vorgebracht haben. Die Eingrenzung der Lösungsmenge – diese Notwendigkeit, die Ebel zu so einschneidenden Postulaten veranlaßt hat – wird also in erster Linie gar nicht vom Aufgabensteller, sondern von den Teilnehmern selber vorgenommen. Natürlich muß der Dozent ungefähr und im wesentlichen wissen, was als Lösung einer Aufgabe herauskommen kann und soll, – aber ich bekenne mich ausdrücklich dazu, daß er das auch nur „ungefähr“ zu wissen braucht. Für das Phänomen der Grenzfälle ist dies nicht minder entlastend als für das der weiten Lösungsmenge: Man braucht über einen Grenzfall erst dann eine Entscheidung zu treffen, wenn feststeht, daß er überhaupt als Lösung vorgeschlagen worden ist. Auf diese Weise bleibt einem viel Entscheidungsaufwand erspart; aber was dabei noch wesentlicher ist: von daher kann man erst den Mut nehmen, problematische und offene Fragen zu stellen, statt sich auf Aufgaben mit abgesicherten, aber trivialen Lösungen zu beschränken.

Für die Fälle, wo Unsicherheit oder ein leiser Vorbehalt verbleibt, steht im übrigen eine Bewertungsrubrik „noch akzeptierte Lösungen“ zur Verfügung; in der nächstfolgenden Unterrichtsstunde können solche Fälle besonders diskutiert werden.

In dieser Rubrik können neben inhaltlich problematischen Lösungen auch Antworten mit offensichtlichen Kodierungsfehlern untergebracht werden; daß man solche formalen Fehler abfangen kann, ist ebenfalls ein Vorzug des doppelten Durchlaufs, und auch hierin ist das System dem natürlichen Unterrichtsdialog angenähert. Wird z. B. die Angabe 246 verlangt (im Strafrecht: Unterschlagung), und es tauchen unter den Lösungsvorschlägen die Zahlenwerte 24 6 auf, so ist anzunehmen, daß ein Teilnehmer auf seiner Lochkarte irrtümlich eine Spalte überschlagen hat. Man kann dann die 24 als Lösungsrudiment in die Rubrik „noch akzeptierte Antworten“ aufnehmen.

Wollte man bei einem System mit *voll*automatischer und sofortiger Auswertung der Antworten unwesentliche Formfehler – orthographische Fehler im weitesten Sinne – durchgehen lassen, so müßte man auch die „Menge aller unwesentlichen Fehler“ antizipieren und die Ausdrücke in der Musterlösung prophylaktisch verstümmeln. Dazu ein Beispiel von Lösch, der Schreibmaschinen mit maschinenlesbarer Schrift einsetzt und deshalb nicht auf die Verwendung von Ziffern beschränkt ist⁵⁴. Aus der Staatsbürgerkunde: „Wie nennt man eine Staatsform, in der ein König als Staatsoberhaupt regiert?“ Man „braucht nur ‚Mona‘ oder ‚Monie‘ vorzugeben. Das genügt, um eine Lösung ‚Monarchie‘ als richtig zu erkennen.“ Gewiß, aber das System würde auch „Monaco“ akzeptieren – eine gar nicht so abwegige Antwort für ein Mädchen, das die Illustrierten seiner Mutter liest. Nimmt man „Monie“ als Vorgabe, so würde „Monotonie“ als richtig gewertet, nicht dagegen „Monarchy“. – Bevor jemand sich aber nun daran macht, den Filter zu verfeinern, sei noch rasch die Warnung ausgesprochen, daß aus pädagogischen Gründen der Fehler „Monokratie“ keinesfalls automatisch und unbeachtet in denselben Topf gelangen darf wie „Monogamie“!

Ich bezweifle jedoch, daß sich das System wesentlich verbessern läßt. Das angeführte Beispiel ist nicht etwa verunglückt, sondern gut und typisch, wenn es auch nicht das beweist, was Lösch damit beweisen möchte. Es ist ganz natürlich, daß in den Antworten auf freie Fragen die wissenschaftliche Terminologie, aus dem Griechischen und Lateinischen, eine große Rolle spielt. In diesen Ausdrücken ist jedoch kaum noch Redundanz, kaum noch Luft; es dürfte deshalb von vornherein kaum möglich sein, Verstümmelungen vorzunehmen, derart „daß der Sinn gerade noch abfragbar bleibt“ (Lösch).

In Ziffern, die ein Fachgebiet ordnen, etwa in Paragraphennummern, steckt im übrigen noch weniger Redundanz als in einer Fachterminologie. Und wiederum: welch eine Arbeit – quantitativ und qualitativ – wäre das, wenn der Dozent alle möglichen Formfehler antizipieren, bewerten und – soweit noch akzeptabel – in die Musterlösung einfügen müßte!

So viel zur Freiheit des Dozenten, Fragen zu formulieren. Die Kehrseite des Systems, die Freiheit des Studenten, den Inhalt seiner Antworten selber zu bestimmen, ist freilich didaktisch nicht minder wichtig.

Zunächst einmal entfällt jene Kreativitätsgrenze, die die vorgegebenen Optionen im mc-System bilden. Dies ist nicht in dem populären Sinne zu verstehen, daß man mit mc-Aufgaben keine anspruchsvolle geistige

Tätigkeit und eben auch keine Kreativität testen könne: ein solches Vorurteil hoffe ich mit den Ausführungen des ersten Teils wenigstens gemindert zu haben. Aber richtig ist andererseits auch, daß der Teilnehmer nur nachschaffen kann, was ein anderer vorkreiert hat, weil man aus dem Geviert oder Gefünft der vorgegebenen Alternativen nun einmal nicht ausbrechen kann.

Es können also weder zutreffende „Nebenlösungen“ (in der Sprache des Schachproblems) erkannt und vorgebracht werden, noch schöpferische Fehler, die doch auch nicht zu verachten wären. Ich habe es jedoch in langer Korrekturpraxis nur selten erlebt, daß Studenten nicht beachtenswerte Lösungsgedanken vorgetragen haben (richtige oder falsche – das ist gar nicht so wichtig), an die man bei der Ausarbeitung der Musterlösung auch nicht im entferntesten gedacht hat.

Auch Ebel schreibt ⁵⁵: „Item writers are often surprised by the variety of correct responses which appear to questions for which they had conceived only one answer.“ Ganz recht, nur – warum sollte das für einen engagierten Wissenschaftler und Lehrer eine *unangenehme* Überraschung sein? Die unerwartete Antwort braucht keineswegs auf eine fehlerhafte Fragestellung hinzudeuten; aber auch eine schlechte Frage kann durch die Antwort einen guten Sinn bekommen. Das Wesentliche ist nicht die Frage und nicht die Antwort, sondern der Dialog.

Aber selbst wenn ein freier Lösungsvorschlag weder eindeutig richtig noch ein interessanter Grenzfall noch in fruchtbarer Weise falsch ist, sondern ganz *simpel* falsch, so wird er doch oft wenigstens instruktiv sein, indem er auf einen naheliegenden Irrtum hinweist. Die Fehlerdiagnose gelingt bei den ungebundenen, im Inhalt freien Aufgaben in der Regel ungleich besser. Der Teilnehmer kann ja beim mc-System nicht nur keine wahren Eigenlösungen vorschlagen, sondern ist auch bei den Fehlern auf diejenigen angewiesen, die der Konstrukteur des Tests in vorwegnehmender Einfühlung zur Auswahl gestellt hat. Er kann seine falschen Vorstellungen nicht spontan und rein ausdrücken – aber für die Rückmeldung des Lernerfolgs wäre das wichtig. Deshalb ist es gut, ein Testsystem zu haben, das auf eine „offene Frage“ eine „offene Antwort“ zuläßt.

Daß bei einem mc-Test die falschen Wahlen der Teilnehmer oft nur geringen diagnostischen Wert haben, trifft umso eher zu, als durch die Formulierung der Distraktoren Plausibilitätsüberlegungen ins Spiel kommen, die von den Rahmenbedingungen des Tests und nicht vom Problem ausgehen. Ich habe einmal die mc-Frage gestellt: „Welcher berühmte

Strafrechtslehrer ist vor allem durch seine Arbeiten zum Tatbestand bekannt geworden?“ Unter den Alternativen habe ich neben der richtigen Antwort Beling auch den Fachbereichskollegen Detlef Krauß angeführt – als freundlicher Scherz gemeint. Prompt haben die meisten Teilnehmer sich für ihn entschieden, und zwar, wie sie mir später auch bestätigt haben, einfach aufgrund einer psychologischen Plausibilitätsüberlegung: einen Fachbereichskollegen als potentiellen Helden einführen, und hinterher ist er’s dann doch nicht: das wäre etwas heikel! (Wie hätte man übrigens bei der Frage nach dem Begründer der Lehre vom Tatbestand besser verfahren können? Man hätte ein einfaches Kodierungssystem vorschreiben sollen, am besten mit den Zuordnungen $A = 1$, $B = 2$, $C = 3$ usw., um dann die Teilnehmer aufzufordern, die ersten beiden Buchstaben des gesuchten Namens anzugeben.)

Bei einem System mit freien Antworten kann man auch aus dem *Unterlassen* bestimmter Antworten – richtiger wie naheliegend falscher – seine Schlüsse auf das Wissen, das Verständnis und die Phantasie der Teilnehmer ziehen. Für die mc-Aufgabe gilt das nicht, weil hier die möglichen Antworten vorgestellt werden⁵⁶. Haben die Teilnehmer eine Alternative ganz überwiegend nicht gewählt, so bedeutet das nur, daß sie sie für offensichtlich falsch gehalten, nicht aber, daß sie „gar nicht auf die Idee“ gekommen sind. Ergibt sich bei einer mc-Aufgabe, daß die Antworten nicht einigermaßen gleichmäßig über die Distraktoren gestreut sind, so gilt die Aufgabe als mangelhaft: die vernachlässigten Alternativen waren nicht anziehend genug. Also auch zur besseren Diagnostik – und nicht nur zur Entlastung des Aufgabenstellers – ist es sinnvoll, daß die Bearbeiter selber es sind, die die Lösungsmenge eingrenzen.

2.4 Der doppelte Durchlauf und das Postulat der schnellen Rückmeldung

Das System der natürlichen Fragestellung bietet gegenüber dem mc-System eine Vielzahl weiterer didaktischer Möglichkeiten – gleichwohl ist der Wert dieser Möglichkeiten nicht unbezweifelbar. Fachleute der programmierten Instruktion, denen ich das Verfahren erläutere, sind regelmäßig entsetzt über seine „Umständlichkeit“, die darauf beruht, daß zwischen der Antwort und ihrer Auswertung durch die Maschine ein Bewertungsvorgang „von Hand“ zwischengeschaltet ist. Diese Reaktion erklärt sich aus dem Glauben an die behavioristische Lerntechnologie, wonach jede Verzögerung der Rückmeldung die „Verstärkung“

und damit den Lernerfolg vermindere⁵⁷. Der Antwort des Lernenden habe daher die Bewertung möglichst auf der Stelle zu folgen. Bei geschlossenen Aufgaben läßt sich das Ideal der sofortigen Bewertung technisch ohne weiteres verwirklichen: am besten – freilich auch am teuersten – durch ein kleines Terminal für jeden Teilnehmer; aber auch Lochkarten oder Strichkarten lassen sich im unmittelbaren Anschluß an den Test auswerten.

Auf diese Kritik ist zu erwidern, daß man sehr viel weniger Zeit braucht als bei geschlossenen Aufgaben, wenn die Zeit einberechnet wird, die zur Formulierung der Aufgaben erforderlich ist; dies war ja gerade ein Anstoß zur Begründung des Systems. Und auch die Replik auf diese Erwiderung: die Zeit zur Formulierung sei für den Lernprozeß unwesentlich, ist zurückzuweisen: Wenn man die Zeit zur Formulierung der Aufgaben in den Regelkreis von Lehren/Lernen einbezieht, wird dieser sehr viel elastischer, er kann feiner sowohl als auch stärker reagieren, er kann auch spontane Einfälle aufnehmen und sich an unvorhergesehene Störungen anpassen.

Was die Schnelligkeit der Rückmeldung anlangt, so fragt sich auch, wieweit man hier Erfahrungen aus Tierversuchen verallgemeinern kann. Es wäre immerhin plausibel, wenn der Student nicht nur erwartet, möglichst schnell zu erfahren, ob er richtig geantwortet hat, sondern auch, daß sein Dialogpartner über die Antwort nachdenkt; Tauben und Ratten erwarten das freilich nicht.

Im übrigen ist es auch nur halb so schlimm mit der Verzögerung: die Ausdrücke der abgegebenen Antworten erhält man wenige Minuten nach Eingabe der Antwortkarten. Man kann dann gleich die richtigen Antworten kennzeichnen, kurze Kommentierungen anbringen und ein Exemplar auslegen. Lediglich die Ermittlung der Punktzahlen der Teilnehmer, der Rangfolge, sowie der statistischen Ergebnisse dauert etwas länger.

2.5 Terminologische Zwischenbemerkung

Zum Schluß dieses Abschnitts sei noch eine terminologische Frage aufgeworfen. Man unterscheidet herkömmlicherweise zwischen „offenen“, „halboffenen“ und „geschlossenen“ Aufgaben (oder auch, in verwandter Terminologie, zwischen: „gebundenen“, „halbgebundenen“ und „freien“).

In ungefährer Weise verstehen sich diese Ausdrücke von selbst, weshalb ich sie bereits ohne förmliche Explikation gebraucht habe, zumal man terminologische Fragen nicht überschätzen sollte. Immerhin kann es bei Testaufgaben des hier beschriebenen Systems Zweifel geben. Soll man sie „halboffen“ oder „offen“ nennen?

Rütter – „Formen der Testaufgabe“ – expliziert die Unterschiede zwischen den drei Typen folgendermaßen⁵⁸:

- geschlossene Aufgabe: die Antwort ist sowohl dem Probanden wie dem Auswerter vorgegeben
- halboffene Aufgabe: die Antwort ist nicht dem Probanden, wohl aber dem Auswerter vorgegeben
- offene Aufgabe: die Antwort ist weder dem Probanden noch dem Auswerter vorgegeben.

Nach dieser sicherlich klaren und plausiblen Abgrenzung würde es sich hier um „offene Aufgaben“ handeln mit der Eigentümlichkeit, daß die Form der Antwort einschränkenden und vereinfachenden Anforderungen unterworfen ist. Man könnte freilich erwägen – ich stelle das nur zur Diskussion – ob die zitierten Abgrenzungen nicht etwas vordergründig sind. Hört eine Aufgabe wirklich auf, „geschlossen“ zu sein, wenn die Antwort festliegt und nur dem Teilnehmer nicht vorgelegt wird? Nach wie vor kann rein mechanisch und also auch durch den Computer über die Antwort entschieden werden! Vielleicht ist es angemessener, man richtet sich in der Terminologie nicht nach der isolierten Aufgabe, sondern nach dem Zusammenspiel von Frage und Antwort im Auswertungsprozeß. So gesehen liegt folgende Umschreibung nahe:

- geschlossene Aufgabe: die richtige Antwort ist von vornherein festgelegt
- halboffene Aufgabe: was als richtige Antwort angesehen wird, ist *inhaltlich* nicht festgelegt, wohl aber die *Form*, in der die Antwort zu erfolgen hat
- offene Aufgabe: die richtige Antwort ist nicht festgelegt – weder inhaltlich noch formal.

Diese Explikation beansprucht nicht, eine Wesensbestimmung zu geben, sondern soll bei Tests, die mit Hilfe eines Computers ausgewertet werden, die sachgerechten Einschnitte andeuten. Das gilt vor allem für die Abgrenzung der halboffenen Aufgaben gegenüber den beiden reinen Typen, und bei Aufgaben, wie wir sie hier besprochen haben, würde es sich um halboffene handeln. Die Antworten müssen klaren Formregeln folgen – sonst könnte der Rechner sie nicht unmittelbar bearbeiten.

Andererseits sollten sie inhaltlich offen sein – sonst sind die Möglichkeiten der Fragestellung und der Diagnose allzu begrenzt. Auch bei der Auswertung zeigt sich sehr sinnfällig die Zwischenstellung der halboffenen Ausgaben. Bei geschlossenen Aufgaben braucht zwischen der Abgabe der Antworten durch die Teilnehmer und dem Ausdrucken des Ergebnisses durch den Rechner keinerlei Bewertung durch einen Menschen stattzufinden. Bei offenen Aufgaben muß der Korrektor jede individuelle Lösung lesen und beurteilen. (Das gilt auch dann, wenn die Lösungen letztlich wieder vom Computer ausgewertet werden: sie müssen ja zunächst normiert und für den Computer lesbar gemacht werden.) Bei den halboffenen Aufgaben muß ebenfalls eine Bewertung durch einen Menschen zwischengeschaltet werden; aber dieser beurteilt jetzt nicht die Menge aller Lösungen, sondern die ausgedruckte Menge der unterschiedlichen Lösungen. Hier liegt der zweite Grund für die Einführung von Formregeln (neben dem, daß der Computer imstande sein muß, die Antworten zu lesen): Man muß anstreben, daß inhaltlich identische Antworten möglichst auch in derselben Form abgegeben und damit nur einmal ausgedruckt werden, sonst wäre die Arbeitersparnis nicht nennenswert.

3. Offene Aufgaben

Wenn man so will, gibt es ein Kontinuum von Nuancen zwischen geschlossenen Aufgaben, solchen, die eine Kurzantwort verlangen, und ganz offenen Aufgaben. Aber in dem Kontinuum verdichten sich doch deutlich jene drei Typen, und durch die Technik der Auswertung werden aus den Typen getrennte Kategorien. Am stärksten unterscheiden sich freilich die offenen Aufgaben von den beiden anderen Arten; denn dort wird durch den Computer nicht der zur Auswertung erforderliche Zeitraum verkürzt. (Allerdings ist in derselben Zeit eine viel tiefergehende Auswertung möglich als ohne Computer!) Noch größer wird vielen der wirtschaftliche Unterschied erscheinen: Tests mit geschlossenen oder halboffenen Aufgaben sind sehr billig. Eine Karte kostet nur wenige Pfennige und ein Test nur wenige Minuten Rechenzeit. Man benötigt höchstens *eine* Hilfskraft, und diese braucht von der Sache, hier also von der Jurisprudenz, nichts zu verstehen.

Trotzdem wird man nicht auf offene Aufgaben verzichten können. Hier zeigt sich am besten, ob der werdende Jurist nicht nur Urteilskraft, sondern auch Gestaltungskraft besitzt. Die ausführliche Bearbeitung eines komplexen Rechtsfalls ist auch die Probe aufs Exempel für das, was er zu einem wesentlichen Teil in seinem späteren Beruf tun muß – und zunächst einmal in seinem Examen.

3.1 Der Nutzen des Computers bei offenen Aufgaben

Bei freien Aufgaben besteht die Hilfe des Computers vor allem darin, daß er Orientierungsdaten zusammenstellt. Er kann die Antworten vermitteln auf Fragen wie die folgende: Wieviel Teilnehmer haben den Sachverhalt des Übungsfalles anders ausgelegt als vom Dozenten für richtig gehalten? Wieviel haben bestimmte Probleme erkannt – gelöst –, haben Scheinprobleme ausführlich erörtert? Wie oft tritt ein typischer Fehler auf? Häufen sich bestimmte Aufbaufehler – und korrelieren sie mit falschen Ergebnissen? Wieviel Teilnehmer sind nur bis zu welchem Punkt der Bearbeitung vorgedrungen? Wenn zu einem Problem mehrere Lösungsvorschläge gleichermaßen vertretbar sind – gibt es eine „eindeutig herrschende Meinung“ unter den Teilnehmern?

Auf diese Weise kann man den Stärken und Schwächen der Übungsteilnehmer unvergleichlich besser auf die Spur kommen, als es sonst möglich

ist (und, nicht zu vergessen, auch etwaigen Mängeln des Übungsfalles! Ein gutes Auswertungsprogramm wird z. B. auch eine Trennschärfeanalyse durchführen: verdächtig, wenn sich hieraus ergibt, daß gerade die besseren Teilnehmer den Sachverhalt „anders“ ausgelegt haben.) Deshalb kann man die Besprechung des Falles sehr viel gezielter durchführen, als es sonst möglich ist; auch für die zweckmäßige Fortführung des Unterrichts, insbesondere auch für die Wahl des nächsten Übungsfalles, wird man nützliche Hinweise erhalten.

Bestimmte Mängel – Aufbaufehler, Ausdrucksfehler, Weitschweifigkeiten – bekommen durch den Computerausdruck ihrer Häufigkeit erst den didaktischen Nachdruck, den sie verdienen. Einer meiner Fälle begann so: „A veranlaßt mit vorgehaltener Pistole den J, der sich hinter der Fassade eines kleinen Juweliergeschäfts als Hehler betätigt, ihm einen Beutel mit Juwelen im Werte von 200 000 DM auszuhändigen – heiße Ware aus einem in der Nacht zuvor erfolgten Einbruch.“ (Es folgte ein ziemlich verwickelter Sachverhalt, in dem J nach wie vor eine Rolle spielte.) Sehr viele Studenten gingen auf den Vorgang der gewerbsmäßigen Hehlerei überhaupt nicht ein. Man wird das kaum als schweren Fehler in der Benotung berücksichtigen können (ich habe das jedenfalls nicht getan), weil die Frage ziemlich trivial ist. Das hat dann aber zur Folge, daß man dafür bei der Besprechung des Falles nicht die Aufmerksamkeit gewinnen kann, die das Phänomen verdient. Denn es handelt sich hier um den Ausdruck einer typischen Fehlhaltung des Studenten: einen Fall nicht lösen zu wollen, sondern ihn als Vorwand für die Erörterung von „Problemen“ zu benutzen. Wenn nun aber in dem Computerausdruck, den jeder erhält, sichtbar wird, daß nur 27 von 68 Teilnehmern, also noch nicht einmal 40% die Frage der gewerbsmäßigen Hehlerei erwähnt haben (so verhielt es sich in der Tat!), dann wird hinter dem Fehler eindrucksvoll die Fehlhaltung erkennbar.

Wenn man einen Übungsfall einige Jahre später erneut zu bearbeiten gibt, läßt der Vergleich der detaillierten Ergebnisse Rückschlüsse auf eine Veränderung des Leistungsniveaus zu – die Statistik der bloßen Notenwerte, von verschiedenen Korrekturassistenten vorgeschlagen, ist demgegenüber so gut wie nichtssagend.

Auch das Leistungsprofil des einzelnen Studenten zeichnet sich ab, wenn man seine Daten über mehrere Arbeiten hinweg verfolgt. („Gute Rechtskenntnisse, neigt aber zu abwegigen Sachverhaltsauslegungen.“) Auf diese Weise wird die Möglichkeit individueller Beratung bei großen Teilnehmerzahlen sehr verbessert.

Dagegen sollte man die vom Computer ermittelten Punktwerte nur mit größter Behutsamkeit bei der *Benotung* der Arbeiten verwenden. Ich selber benutze diese Werte nur zur Kontrolle: wenn die Differenz zwischen einem vom Korrektor vorgeschlagenen Wert und dem vom Computer errechneten Wert atypisch, tendenzwidrig ist – oder auch sonst bei irgendwelchen Auffälligkeiten – wird die Arbeit gelesen.

Sicher kann man hier auf die Dauer mehr tun; es wäre ein Irrtum anzunehmen, in der durch den Rechner veränderten Perspektive wäre der Blick auf die Gerechtigkeit der Note verstellt⁵⁹. Zwar wird im Raster des Lösungsschemas, das der Auswertung zugrunde liegt, die Individualität mancher Lösung nicht genügend erfaßt; dafür hat man aber den viel besseren Überblick über die Gesamtheit der Arbeiten und ihre Bewertung. Sehr beachtenswert ist im übrigen die schnelle und häufige Reproduzierbarkeit eines Bewertungsvorgangs; auf diese Weise könnte man verschiedene Bewertungsprinzipien geradezu experimentell erproben. Am Anfang – und meines Erachtens immer im Vordergrund – sollte jedoch eine Auswertung im Sinne einer qualitativen Fehleranalyse stehen.

3.2 Die Technik der Auswertung offener Aufgaben

Technisch gesehen ist die Auswertung offener Arbeiten mit Hilfe eines Computers ganz unproblematisch. Man braucht (fürs erste jedenfalls) kein eigenes Programm zu schreiben, sondern kann das System benutzen, das zur Auswertung von mc-Aufgaben dient. Die Musterlösung eines Falles (mitsamt den Musterfehlern!) wird in eine Reihe von Gesichtspunkten aufgegliedert, von denen jeder eine Aufgabennummer einer mc-Karte zugeordnet wird. Untergesichtspunkte können den Stellen auf der Karte zugeordnet werden, die für die Wahlmöglichkeiten A, B, C, D, E vorgesehen sind. Oft wird sich die Zweiteilung „A – Problem erkannt; B – Problem gelöst“ anbieten. Es versteht sich, daß man dies Raster erst nach der Lektüre einiger Arbeiten fixieren sollte. Auch dann sollte noch eine Veränderung oder Ergänzung möglich sein, wenn sich ein Anlaß dazu ergibt; es ist nicht übermäßig aufwendig, einen Stapel schon vorkorrigierter Arbeiten noch einmal auf einen bestimmten Punkt hin durchzusehen.

Bei der Auswertung offener Arbeiten kann man es ebenfalls so halten, daß die Ergebnisse unmittelbar in die Datenträger eingegeben werden, zumal, wenn man ohnehin das mc-System benutzt. Ich habe meinen

Mitarbeitern zu diesem Zweck IBM-Taschenlocher zur Verfügung gestellt. Die Assistenten haben mir versichert, daß der Mehraufwand gegenüber der herkömmlichen Korrekturpraxis nur gering sei; sicherlich steht er in keinem Verhältnis zu den dadurch gewonnenen didaktischen Möglichkeiten.

4. Saarbrücker Erfahrungen mit maschineller Testauswertung

Ich habe bisher acht mc-Tests durchgeführt^{59a}, einen Test mit wahr/falsch-Aufgaben und sechs mit halboffenen Aufgaben, und zwar hauptsächlich in einer Vorlesung „Einführung in das neue Strafrecht“ im Wintersemester 1974/75 und in zwei strafrechtlichen Examinatorien in den Wintersemestern 1975/76 und 1976/77. Dreimal habe ich Übungsklausuren mit der zusätzlichen Hilfe des Computers ausgewertet. Die Teilnehmer befanden sich durchweg in den mittleren und höheren Semestern, was sich aus dem Zufall meiner Lehrveranstaltung ergab. Die Teilnehmerzahlen schwankten bei den Tests zwischen 50 und 20, bei den Klausuren waren sie etwa doppelt so hoch.

Überraschend war zunächst die anfänglich geringe Bereitschaft der Teilnehmer an einer Lehrveranstaltung, sich auf einen doch immerhin anonymen Test einzulassen. Viele tauchten unter den Tests förmlich weg, um dann in der nächsten Stunde der Besprechung wieder da zu sein. Für die Vorlesung über die Strafrechtsreform, mit der die Tests nur locker verbunden waren, galt die Faustregel: doppelt so viel Teilnehmer an der Besprechung wie am Test. Die Anzahl der verteilten Exemplare der Musterlösung ermöglichte eine ziemlich genaue Schätzung.

Im Examinatorium, in dem die mc-Tests eine zentrale Rolle spielten, war die Kluft anfangs noch wesentlich größer, wurde dann aber durch raschen Teilnehmerschwund aufgehoben. Es pendelte sich schließlich bei Teilnehmerzahlen in den dreißigern ein; diejenigen, die blieben, machten dann fast ausnahmslos bei allen Tests mit.

Die mc-Tests wurden von vielen Studenten als unerwartet schwer und eben auch als „zu schwer“ empfunden. Dies ist jedenfalls mein sicherer Eindruck aufgrund von Gesprächen. Die in einem der Tests mitlaufende Frage, ob die Aufgaben „zu schwer“ seien, haben freilich nur sieben von 33 Teilnehmern mit „ja“ beantwortet. Diese sieben Ablehnungen entfallen jedoch bemerkenswerterweise fast ausnahmslos auf die besseren und mittleren Teilnehmer. Die schwächeren glaubten offenbar zu einem solchen Urteil – auch wenn es anonym abgegeben wurde – nicht legitimiert zu sein.

Merkwürdigerweise hielten viele die halboffenen Aufgaben für wesentlich leichter. Objektiv-statistisch läßt sich das nicht belegen, und vielleicht handelt es sich hier um die Rationalisierung eines allgemeinen Unbehagens an der mc-Form.

Im Durchschnitt der Teilnehmer wurden 40 – 50 % der möglichen Punkte erreicht – bei allen Tests. Ein so schlechtes Ergebnis ist das vermutlich gar nicht – verglichen mit Klausurarbeiten in der herkömmlichen Bewertung –, freilich im Computerausdruck viel härter ausgeleuchtet⁶⁰.

Festzuhalten ist, daß der erheblich höhere Kodierungsaufwand für halboffene Aufgaben nicht als unzumutbar empfunden wird. Ich betone das besonders, weil ich in diesem Punkte regelmäßig auf die Skepsis auswärtiger Gesprächspartner stoße und auch selber anfänglich skeptisch war. Die folgende Liste wurde den 44 Teilnehmern an einem halboffenen Test vorgelegt, von denen höchstens zwei oder drei bereits mit dem System Erfahrungen gemacht hatten, während andererseits einige Neuhinzugekommene keine Gelegenheit hatten, die Kodierungsregeln zuvor in Muße zu lesen. Natürlich muß man auch die Möglichkeit bedenken, daß manch einer, dem das Computerwesen immer schon ein Greuel war, dem Test ferngeblieben ist.

Welchen der folgenden Behauptungen stimmen Sie zu?

- | | |
|--|------------------|
| 1. Die Aufgaben waren (juristisch gesehen) im allgemeinen zu schwer. | – 2 Zustimmungen |
| 2. . . . zu leicht. | – 1 |
| 3. . . . einigermaßen richtig. | – 34 |

Zu diesem Fragenkomplex gab es also 7 Enthaltungen.

- | | |
|---|---|
| 4. Die Technik der Kodierung und Lochung empfinde ich als leicht. | – 27 (Zweien dieser Optimisten sind freilich erhebliche Kodierungsfehler unterlaufen – aber warum auch nicht! Schließlich ist es der Witz des Systems, daß das Gemeinte auch in der fehlerhaften Form erkannt und berücksichtigt werden kann) |
| 5. . . . als schwer, aber noch erträglich. | – 8 |

- 6. . . . als zu schwer.
 - 1 (Er hat aber auch so gut wie alles falsch kodiert.)
 - 8 Enthaltungen
- 7. Man sollte regelmäßig Tests durchführen.
 - 31
- 8. Nein, das sollte man lieber nicht tun.
 - 4
 - 9 Enthaltungen

Manche Teilnehmer haben sich über den „Entscheidungsdruck“ bei einem Test beklagt: also den Zwang, in kurzer Zeit Entscheidungen in einer Vielzahl zu treffen, die weit über das hinausgeht, was bei freien Aufgaben – durch viel Schreibarbeit abgepuffert – zu leisten ist. Immerhin entspricht dies einer Situation, die für viele juristische Berufe – z. B. Rechtsanwalt, Staatsanwalt – durchaus typisch ist.

Jene Teilnehmer, die bei der Stange geblieben sind, lobten die Tests als eine besonders intensive Form des juristischen Trainings, vergaßen jedoch niemals hinzuzufügen, daß man sie nur im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchführen sollte, in denen die Aufgaben später auch diskutiert werden. Das ist auch meine Meinung. Günstig für eine Diskussion wirkt sich nach meinem Eindruck die starke Selbstbindung des Dozenten aus: seine Fehler bei der Formulierung des Tests (die unvermeidlich sind) liegen genauso klar auf dem Tisch wie die der Studenten. Im Hochschulunterricht sollte man den Teilnehmern auch interessante statistische Resultate – wie den negativen Trennschärfekoeffizienten einer Aufgabe – zum Nachdenken und zur Diskussion mitteilen, um die Studenten möglichst nicht in die Objektrolle der „VP“ zu drängen.

Wenn sich in diesen noch recht bescheidenen Erfahrungen eine Kontur abzeichnet, so bestätigt sie das Ergebnis der zu Anfang zitierten Fragebogenerhebung: erhebliche Unsicherheit hinsichtlich des eigenen Leistungsvermögens. Es ist nur vordergründig ein Widerspruch, wenn sich viele Jurastudenten für die Durchführung von Tests aussprechen und nur wenige dann daran teilnehmen. Wer für das Problem seiner Unsicherheit eine Lösung sucht, wird sich kaum mit Eifer auf die erste Chance werfen, seine Kräfte zu erproben. Viel eher wird er diese Möglichkeit zunächst zaghaft aus der Ferne betrachten mit dem inneren Vorbehalt, nachträglich sagen zu können, wahrscheinlich hätte er das meiste schon richtig gemacht. Dies spricht wiederum dafür, daß man mit der Durchführung von Tests behutsam beginnen sollte – *daß* man dann aber auch beginnen sollte!

5. Die Durchführung der Tests. „Hinweise für die Teilnehmer“

Wie die Teilnahme an den Tests im einzelnen vor sich geht, erfährt der Leser am besten aus den folgenden Hinweisen, aus denen es auch die Teilnehmer erfahren. Der Text wird vor den Tests an die Interessenten verteilt, zusammen mit einigen Lochkarten zum häuslichen Üben:

Tests mit automatisierter Auswertung:

Hinweise für die Teilnehmer

I. Tests mit geschlossenen Aufgaben

Bei geschlossenen Aufgaben sind die Lösungsalternativen – in diesen Tests höchstens fünf – ausdrücklich vorgegeben: Sie brauchen lediglich eine oder mehrere der Alternativen als richtig zu kennzeichnen. Sie erhalten dazu eine weiß-blaue Lochkarte, wie sie nebenstehend abgebildet ist. Benutzen Sie bitte grundsätzlich die *weiße* Hälfte der Antwortspalten. Durch Lochung in der blauen Hälfte können Sie Ihre Wahl dann notfalls korrigieren. (Zur Technik der Lochung vgl. unten III.)

Für jede richtige Antwort bekommen Sie einen Punkt. Manche Aufgaben sind so gefaßt, daß mehr als eine Alternative richtig ist. Dann erhalten Sie schon für jede richtige Teilantwort einen Punkt, für jede falsche Teilantwort wird Ihnen jedoch ein Punkt abgezogen. Doch werden die Minuspunkte nicht über die einzelne Aufgabe hinweg übertragen: Das schlechteste Ergebnis, das bei einer Aufgabe herauskommen kann, sind also 0 Punkte⁶¹.

Ein Beispiel:

Ein Test beginnt mit diesen beiden Aufgaben:

Aufgabennummer 1

In einem Klausurfall, den Sie zu bearbeiten haben, hat jemand seine Frau mit vielen Messerstichen getötet. Sie hatte ihm zuvor im Verlauf eines heftigen Wortwechsels ins Gesicht geschleudert, daß ihre Kinder nicht von ihm stammten, und ihn erregt aufgefordert, sie doch endlich umzubringen.

Daß der Tatbestand des Grunddelikts erfüllt ist, haben Sie in Ihrer Klausur bereits festgestellt. Aber es kommen auch noch die Vorschriften der §§ 211, 213 und 216 in Betracht. Welche Reihenfolge der Prüfung ist dabei am sachgerechtesten?

- A. 211 – 213 – 216
- B. 211 – 216 – 213
- C. 213 – 211 – 216
- D. 213 – 216 – 211
- E. 216 – 211 – 213

Aufgabennummer 2

In welchen Fällen liegt nach herrschender Lehre ein „Angriff“ im Sinne des § 32 StGB vor?

- A. Ein sinnlos Betrunkener wird aggressiv.
- B. Ein streunender Hund fällt ein Kind an.
- C. Ein Kind stiehlt ein paar Kirschen aus dem Nachbargarten.
- D. Ein Bankräuber springt mit seiner Beute in das Fluchtauto.
- E. Ein Mieter weigert sich, nach Ablauf der Mietzeit auszuziehen.

Ein Teilnehmer hat seine Antwortkarte u. a. folgendermaßen gelocht:

Name		Vorname		Klasse		Antwortkarte Nr.											
Schüler Nummer	Name	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
0 0 0	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
1 1 1	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
2 2 2	51	52	53	54	55	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67
3 3 3	68	69	70	71	72	73	74	75	76	77	78	79	80	81	82	83	84
4 4 4	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94	95	96	97	98	99	100	101
5 5 5	102	103	104	105	106	107	108	109	110	111	112	113	114	115	116	117	118
6 6 6	119	120	121	122	123	124	125	126	127	128	129	130	131	132	133	134	135
7 7 7	136	137	138	139	140	141	142	143	144	145	146	147	148	149	150	151	152
8 8 8	153	154	155	156	157	158	159	160	161	162	163	164	165	166	167	168	169
9 9 9	170	171	172	173	174	175	176	177	178	179	180	181	182	183	184	185	186

ANTWORTKARTE

Es handelt sich um den Teilnehmer 25 – die Teilnehmernummer muß rechtsbündig gelocht werden! Er hat sich bei der 1. Aufgabe zunächst für die Alternative C entschieden, sich dann aber korrigiert und (diesmal zu Recht) E gewählt. Bei der 2. Aufgabe hat der Teilnehmer zwei richtige (A, D), aber auch zwei falsche (B, E) Teilantworten gewählt: er bekommt diesmal keinen Punkt.

II. Tests mit halboffenen Aufgaben

Halboffene Aufgaben im Sinne dieser Tests sind nur durch das Erfordernis begrenzt, daß sich die Lösung in Ziffernform ausdrücken läßt: Bei

juristischen Aufgaben wird es sich oft – aber längst nicht immer – um Paragraphennummern handeln.

Sie erhalten ein Bündel gelblicher Antwortkarten und außerdem eine Teilnehmerkarte, in die Ihre Teilnehmernummer bereits eingestanz ist.

Jede Aufgabe ist – allein oder mit anderen – einer bestimmten Kartennummer zugeordnet. Diese Nummern sind außer den Lösungen in die Lochkarten einzugeben, in die dafür vorgesehene erste Spalte. Dafür brauchen Sie die Karten, die Sie abgeben, auch nicht der Reihe nach zu ordnen. Auch innerhalb einer Karte ist es gleichgültig, in welcher Reihenfolge Sie die Antworten anführen. Eine Lösung, die Sie wissen, können Sie also sogleich lochen.

Beachten Sie aber bitte die folgenden Kodierungsregeln: Anders als bei dem oben beschriebenen System dürfen nicht mehrere Lochungen untereinander erfolgen – also pro Spalte höchstens ein Loch!

Zwischen den einzelnen Lösungsziffern (Antworten) muß grundsätzlich mindestens eine Spalte frei bleiben, z. B. 242 26 = Diebstahl Anstiftung. Manchmal wird jedoch eine abweichende Anweisung gegeben („Bitte ohne Zwischenraum lochen!“), dann müßten Sie beispielsweise 24226 lochen (Bitte in solchen Fällen den Paragraphen des Besonderen Teils vor dem des Allgemeinen Teils nennen!). Dabei dürfen freilich nicht mehr als acht Spalten nacheinander ohne Zwischenraum gelocht werden; eine Antwort, die darüber hinaus geht, wird nicht gewertet.

Soweit nichts anderes verlangt wird, sollten Sie lediglich die Paragraphennummer lochen, ohne Angabe des Absatzes oder der sonstigen Unterteilung.

Versuchen Sie sich bitte an diese Regeln zu halten, aber seien Sie andererseits auch nicht zu ängstlich deswegen: Leichtere Kodierungsfehler lassen sich bei der Auswertung abfangen, formale Varianten einer richtigen Antwort werden grundsätzlich ebenfalls anerkannt.

Im übrigen empfiehlt es sich sehr, die Ziffern, die Sie gelocht haben, über der Spalte in arabischer Schreibweise zu vermerken: das dient Ihrer Selbstkontrolle und ermöglicht es uns, in Zweifelsfällen festzustellen, was Sie gemeint haben. Und sollten Sie sich einmal korrigieren wollen, so vernichten Sie einfach die Karte: Sie haben ein paar Reservekarten zur Verfügung.

Ein Beispiel für den Anfang eines solchen Tests:

tig, wenn auch möglich, zwischen der Spalte der Kartenummer und der ersten Antwort ebenfalls eine Spalte freizulassen.

III. Zur Technik der Lochung

Sie arbeiten mit perforierten Lochkarten, sog. Pap-Karten (port a punch). Die Karten können mit einem spitzen Gegenstand – am besten einer auseinandergebogenen Büroklammer – gelocht werden. Das bedeutet eine besonders sichere und technisch anspruchslose Art der Dateneingabe.

Pap-Karten haben freilich den Nachteil, daß die Papierrückstände der herausgestoßenen Ziffern leicht an der Rückseite der Karten hängenbleiben. Das muß jedoch unbedingt vermieden werden: der Computer könnte falsch reagieren. Man hat deshalb besondere „Taschenlocher“ entwickelt; aber deren Verwendung im Hörsaal würde die Tests viel zu aufwendig machen.

Meine Mitarbeiter haben sich jedoch einen Trick einfallen lassen, durch den das Problem der Papierrückstände entschärft worden ist:

Legen Sie bitte die Karte auf eine Unterlage! Drücken Sie mit dem Zeigefinger der rechten Hand das eine Drahtende der Büroklammer auf die zu lochende Ziffer! Ziehen Sie dann mit der linken Hand die Karte hoch: die Ziffer wird gelocht und der Schnipsel reißt ab. Also nicht der Drahtstift, sondern die Karte wird bewegt: eine wenn auch nicht gerade kopernikanische, so doch hilfreiche Wendung.

Die Kodierung und Lochung Ihrer Antworten ist leichter, als es nach diesen Erläuterungen den Anschein haben mag; das werden Sie sehr rasch merken. Aber gleichwohl sind Tests mit automatisierter Auswertung noch verhältnismäßig neu, wenigstens hierzulande. Das bedeutet nicht nur, daß sie ungewohnt, sondern auch, daß sie vermutlich verbesserungsfähig sind. Ich möchte Sie daher bitten, mir etwaige Einfälle, wie man die Verfahren verbessern könnte, mitzuteilen; das gleiche gilt für die Formulierung der juristischen Aufgaben.

Nicht zuletzt der Umstand, daß das lästige Problem der Lochung eine so einfache und untechnische Lösung erfahren hat, ermutigt mich dazu, diese Bitte auszusprechen.

6. Was die Tests an Ergebnissen liefern

Was (die beiden Systeme an Ergebnissen liefern, ersieht man am besten aus einigen als Beispiele angeführten Computerausdrucken.

6.1 Tests mit geschlossenen Aufgaben

MUSTERLOESUNG

1. AUFGABE	C		
2. AUFGABE	B		
3. AUFGABE	D		
4. AUFGABE	C		
5. AUFGABE	E		
6. AUFGABE	A		
7. AUFGABE	B		
8. AUFGABE	E		
9. AUFGABE	D		
10. AUFGABE	E		
11. AUFGABE	D		
12. AUFGABE	E		
13. AUFGABE	A	C	D
14. AUFGABE	A		
15. AUFGABE	A	C	D
16. AUFGABE	A	C	

Die Musterlösung wird vom Benutzer des Programms in der denkbar einfachsten Weise eingegeben: er locht eine Pap-Karte mit der Hand, so wie es die Teilnehmer am Test auch tun. Der Benutzer braucht also nicht einmal „periphere“ EDV-Kenntnisse zu haben. Befinden sich unter den Fragen des Tests auch solche, die zwar statistisch ausgewertet, aber nicht in die Punktwertung einbezogen werden sollen („Fanden Sie die Aufgaben im allgemeinen zu schwer – zu leicht – gerade richtig?“ oder dergleichen), so braucht der Dozent es lediglich zu unterlassen, die entsprechende Spalte in der Karte der Musterlösung zu lochen.

Die von der IBM vertriebene mc-Karte, die wir verwenden, hat Raum für 16 Aufgaben (und, übrigens, für Teilnehmernummern bis zu 999). Unser Programm vermag auch längere Tests, mit mehreren Karten je Teilnehmer, auszuwerten; doch ist für Aufgaben, die einiges Nachdenken verlangen, die Anzahl 16 nicht unpassend. Wenn man das Programm benutzt, um wahr/falsch-Aufgaben auszuwerten – was leicht möglich ist: man stellt dann lediglich zwei Alternativen A und B zur Auswahl –, sollten die Tests freilich wegen der hohen Ratewahrscheinlichkeit umfangreicher sein.

Als zweites druckt der Rechner den Inhalt der einzelnen Teilnehmer-Karten aus, noch ungeordnet, so wie ihm die Karten eingegeben werden. Fehllochungen, Lochungen in Spalten oder Zeilen, die nicht für Antworten vorgesehen sind, werden vom Computer einfach ignoriert. Bei einer fehlerhaften oder unterlassenen Lochung der Teilnehmernummern wird freilich die Karte von der weiteren Auswertung ausgeschlossen; sie geht deshalb aber nicht verloren, sondern wird im ersten, umfassenden Ausdruck der Antworten deutlich hervorgehoben.

In der Spalte „Änderungen“ läßt sich ablesen, ob und wo ein Teilnehmer seine erste Wahl korrigiert und von den blauen Spalten der Pap-Karte Gebrauch gemacht hat. Vermutlich könnte man aus der Häufigkeit der Korrektur Rückschlüsse auf die Unsicherheit eines Teilnehmers ziehen; doch werden diese Daten nicht ausgewertet: das wäre unfair und kaum dazu angetan, das Vertrauensverhältnis zum Dozenten zu fördern.

Die Übersicht über die Häufigkeit der gewählten Alternativen ist der didaktisch ergiebigste Teil des Computerausdrucks. Man sieht auf den ersten Blick, wo sich typische Irrtümer angesiedelt haben.

Der Trennschärfekoeffizient einer Aufgabe (punktbiserial) soll ausdrücken, inwieweit die Aufgabe geeignet ist, zwischen den besseren

ABGEGEBENE ANTWORTEN

TEILNEHMER-NR.	AUFG.-NR.	ANTWORT	ÄNDERUNG
575	1	C	—
	2	C	—
	3	C	—
	4	C	—
	5	C	—
	6	C	—
	7	B	—
	8	C	—
	9	D	—
	10	E	—
	11	D	—
	12	C	—
	13	D	—
	14	A	—
	15	A	—
	16	C D	—

TEILNEHMER-NR.	AUFG.-NR.	ANTWORT	ÄNDERUNG
500	1	C	—
	2	B	—
	3	D	—
	4	C	—
	5	E	—
	6	A	—
	7	B	—
	8	E	—
	9	D	—
	10	E	—
	11	D	—
	12	E	—
	13	A C D	—
	14	A	—
	15	A C D	—
	16	C D	—

HAEUFIGKEIT DER GEWAEHLTEN ALTERNATIVEN

1. AUFGABE *****	A	B	*C*	D	E
	17	15	72	45	10
	11.5	10.1	48.6	30.4	6.8
2. AUFGABE *****	A	*B*	C	D	E
	4	92	37	13	6
	2.7	62.2	25.0	8.8	4.1
3. AUFGABE *****	A	B	C	*D*	E
	17	11	33	58	26
	11.5	7.4	22.3	39.2	17.6
4. AUFGABE *****	A	B	*C*	D	E
	9	12	87	34	10
	6.1	8.1	58.8	23.0	6.8
5. AUFGABE *****	A	B	C	D	*E*
	15	14	31	10	77
	10.1	9.5	20.9	6.8	52.0
6. AUFGABE *****	*A*	B	C	D	E
	59	15	21	17	33
	39.9	10.1	14.2	11.5	22.3
7. AUFGABE *****	A	*B*	C	D	E
	24	75	10	25	11
	16.2	50.7	6.8	16.9	7.4

HAEUFIGKEIT		
PROZENT	TRENNSCHAERFEKOEFFIZIENT	0.55

HAEUFIGKEIT		
PROZENT	TRENNSCHAERFEKOEFFIZIENT	0.55

HAEUFIGKEIT		
PROZENT	TRENNSCHAERFEKOEFFIZIENT	0.41

HAEUFIGKEIT		
PROZENT	TRENNSCHAERFEKOEFFIZIENT	0.43

HAEUFIGKEIT		
PROZENT	TRENNSCHAERFEKOEFFIZIENT	0.54

HAEUFIGKEIT		
PROZENT	TRENNSCHAERFEKOEFFIZIENT	0.55

HAEUFIGKEIT		
PROZENT	TRENNSCHAERFEKOEFFIZIENT	0.49

und den schlechteren Teilnehmern am Test zu unterscheiden⁶³, wobei was „gut“ und „schlecht“ ist, sich nach dem Abschneiden im Test insgesamt bestimmt. Beträgt der Koeffizient null, so ist das in der Regel ein Zeichen dafür, daß die Aufgabe von den schlechter abschneidenden Teilnehmern ebenso oft richtig gelöst worden ist wie von den besser abschneidenden. Zuweilen ergibt es sich auch, daß der Koeffizient negativ ist. Das kann z. B. daran liegen, daß die „besseren“ Teilnehmer in der Formulierung der Aufgabe einen ungewollten Nebensinn entdeckt haben, während die schwächeren darüber hinweg gelesen haben. In diesem Falle war die Aufgabe fehlerhaft. Der negative Wert erklärt sich aber auch manchmal daraus, daß der Test nicht homogen war. Wenn in einem juristischen Test nach der Bedeutung der Namen „Savigny“, „Thibaut“ und „Binding“ gefragt wird, und unter den Teilnehmern sind einige, für die der Schwager Clemens von Brentanos, der Freund Robert Schumanns sowie der Vater Rudolf G. Bindings ein Begriff ist, so sollte man sich nicht übermäßig wundern, wenn der Trennschärfekoeffizient negativ wird. Aber natürlich wäre die Frage trotzdem legitim. Bei informellen Tests, wie wir sie hier im Auge haben, sollte man sich nicht zu sehr anstrengen, die Fragen homogen zu halten; sie würden dadurch nur an Frische verlieren. Bei halboffenen und offenen Aufgaben könnte man das auch gar nicht erreichen, weil bald Rechtskenntnisse, bald Judiz, bald Gestaltungsvermögen – also immer wieder ganz Verschiedenes verlangt wird. Die bloße Tatsache, daß der Trennschärfekoeffizient negativ ausfällt, beweist also nicht die Fehlerhaftigkeit der Aufgabe, sollte freilich immer Anlaß zum Nachdenken sein.

Zum Ausdruck der Rangfolge sei bemerkt, daß durch die Umrechnung in Prozentränge deutlicher wird, wie ein Teilnehmer im Verhältnis zu den andern abgeschnitten hat⁶⁴. Wer den Prozentrangplatz 95 erhält, weiß sogleich, daß nur 5% der Teilnehmer besser abgeschnitten haben als er selber.

Prozentränge sind sehr anschaulich. Man muß sich aber darüber im klaren sein, daß auch sie nur die *Rangfolge* der Teilnehmer ausdrücken (Ordinalskala), nicht auch die *Rangabstände* zwischen ihnen (Intervallskala). (Die Vertrautheit mit der Prozentvorstellung verführt leicht zu weitergehenden Annahmen.) Gleiche Abstände zwischen den Platznummern weisen also keineswegs auf gleiche Leistungsabstände hin. Der Leistungsabstand zwischen Platz 50 und Platz 60 beispielsweise ist wesentlich geringer als der zwischen Platz 90 und Platz 100. Denn im Mittelbereich der Skala ballt es sich; an den Enden wird es spärlicher.

 MITTLERE BEARBEITUNG PRO AUFGABE

MITTLERE PKTZAHL MAXPKTZAHL PROZENT

1. AUFGABE ..	0.44	1	43.9
2. AUFGABE ..	0.60	1	60.1
3. AUFGABE ..	0.39	1	38.5
4. AUFGABE ..	0.55	1	55.4
5. AUFGABE ..	0.51	1	51.4
6. AUFGABE ..	0.39	1	38.5
7. AUFGABE ..	0.49	1	48.6
8. AUFGABE ..	0.51	1	50.7
9. AUFGABE ..	0.52	1	52.0
10. AUFGABE ..	0.62	1	62.2
11. AUFGABE ..	0.46	1	45.9
12. AUFGABE ..	0.36	1	35.8
13. AUFGABE ..	2.00	3	66.7
14. AUFGABE ..	0.46	1	45.9
15. AUFGABE ..	1.18	3	39.2
16. AUFGABE ..	0.27	2	13.5

IM SCHNITT WURDEN 9.74 PUNKTE VON 21 MOEGLICHEN
 ERREICHT, DAS HEISST 46.4 PROZENT, BEI EINER VARIANZ
 VON 23.6

 ERGEBNIS NACH TEILNEHMERN GEORDNET

MAXIMALE PUNKTZAHL = 21

TEILNEHMERZAHL = 155

ZUR BEWERTUNG WURDEN DAVON 148 ZUGELASSEN

[illegible]

 ERGEBNIS NACH PUNKTZAHLN GEORDNET

RANG	PUNKTZAHL	PROZENTRANG	T-WERT	TEILN.-NR.					
1 — 3	*** 21 **	100	73	205	258	326			
4 — 7	*** 19 **	98	69	500	505	524	887		
.									
.									
39 — 55	*** 12 **	74	55	503	511	523	530	610	
				626	745	752	757	784	
				792	822	832	836	839	
				853	888				
56 — 71	*** 11 **	63	53	244	322	327	521	522	
				539	552	554	593	595	
				699	760	783	796	817	
				855					
72 — 81	*** 10 **	52	51	235	251	323	502	555	
				569	698	702	703	748	

Durch die Angabe von „T-Werten“ soll dies korrigiert werden. Die T-Skala ist eine Intervallskala; hier bedeuten gleiche Abstände gleiche Leistungsunterschiede. Man vergleiche in der Liste: Dem Abstand zwischen den Prozentrangplätzen 98 und 100 entspricht eine Differenz von vier T-Werten; auf den scheinbar viel größeren Abstand zwischen Platz 52 und Platz 63 entfällt nur ein Unterschied von zwei T-Werten. Die Umrechnungsmöglichkeit hängt freilich von der Voraussetzung ab, daß die zu messende Eigenschaft in der Menge der in Betracht kommenden Studenten (nicht notwendig auch in der Stichprobe!) normalverteilt ist. — Der Mittelpunkt der T-Skala liegt bei 50 — eine willkürliche Festsetzung, die aber im Nebeneinander mit Prozenträngen offensichtlich zweckmäßig ist.

DIAGRAMM DER PUNKTEVERTEILUNG

21	***
20	
19	****
18	**
17	***
16	****
15	*****
14	*****
13	*****
12	*****
11	*****
10	*****
9	*****
8	****
7	*****
6	****
5	*****
4	*****
3	****
2	*****
1	*****
0	*

PUNKTZAHL HAEUFIGKEIT

6.2 Tests mit halboffenen Aufgaben

AUSDRUCK DER ABGEGEBENEN ANTWORTEN

ANMERKUNG

DAS ZEICHEN * BZW. ** HINTER EINER ZEILE BEDEUTET,
DASS BEI DIESER KARTE MINDESTENS EIN LOESUNGS-
VORSCHLAG WEGEN UEBERLAENGE BZW. WEGEN UNKOR-
REKTER LOCHUNG WEGGELASSEN WERDEN MUSSTE.

115

1	18	*			
2	1	2	3	123	2112
3	11	15			
4	217	16	211262		
5	189	174	6		

110

1	13	21			
2	2	4	123	213	
3	11	15			
4	217	162	21148		
5	177	4	1844		

113

1	11	23			
2	2	4	12	3	21 211
3	11	15			
4	217	162	21148		
5	177	1844	4		

Die Ziffern links oben – 115, 110 – drücken die Teilnehmernummern aus, darunter stehen die Kartennummern, und rechts daneben ist angegeben, was der Teilnehmer in der entsprechenden Karte gelocht hat. Man beachte einmal die jeweils letzte Zahl in Karte 4: der erste Teilnehmer hat 211262 angegeben, die beiden andern 21148. Alle drei wollten und konnten das gleiche zum Ausdruck bringen, nämlich Anstiftung zu Mord (§ 211 und § 26 sowie § 48 (a. F.!); die an 21126 angehängte 2 dürfte ein reiner Lochungsfehler sein, der unbeanstandet durchging).

Im Herbst 1974, als der Allgemeine Teil in der Fassung des zweiten Strafrechtsreformgesetzes zwar noch nicht geltendes Recht war, aber unmittelbar vor der Tür stand, hatte ich es den Studenten freigestellt, die Paragraphennummern des alten oder des neuen Allgemeinen Teils zu wählen. Daß dies in einem maschinell ausgewerteten Test möglich war, beweist die außerordentliche Flexibilität des Systems.

FOLGENDE LOESUNGSVORSCHLAEGE WURDEN GEMACHT

1. KARTE	18	13	21	11	23	25	12	27	16	15
	28	22	17	14	26					

2. KARTE	1	2	3	123	2112	4	213	12	21	211
	212	1234	2172	124	2132	2112	1423	2122	282	212213
	492	250	2502	211213						

KARTENNR. LOESUNGSVORSCHLAG HAEUFIGKEIT PROZENT

*** 1 ***	18	1	2.78
*** 1 ***	13	13	36.11
*** 1 ***	21	8	22.22
*** 1 ***	11	7	19.44
*** 1 ***	23	1	2.78
*** 1 ***	25	10	27.78
*** 1 ***	12	6	16.67
*** 1 ***	27	9	25.00
*** 1 ***	16	3	8.33
*** 1 ***	15	3	8.33
*** 1 ***	1121	1	2.78
*** 1 ***	28	1	2.78
*** 1 ***	22	1	2.78
*** 1 ***	17	1	2.78
*** 1 ***	14	1	2.78
*** 1 ***	26	2	5.56

Zu den nach Karten geordneten Listen aller Lösungsvorschläge ist zu bemerken, daß das Programm in zwei Fassungen existiert. Bei der einen werden die Zahlen der Größe nach geordnet — im Ausdruck der 1. Karte würde also 11 an die Spitze treten statt 18; in der hier verwandten Fassung des Programms bleiben die Zahlen unsortiert. Allen ästhetischen Bedenken zum Trotz dürfte diese Fassung vorzuziehen sein; denn sie erleichtert das Erkennen und Verstehen von Kodierungsfehlern. Wenn jemand 246 angeben möchte und dabei zwischen 4 und 6 versehentlich eine Spalte überspringt, so wird in der nichtsortierenden Version 24 6 ausgedruckt: die Art des Fehlers ist sofort durchschaubar. In der sortierenden Version würde die 6 vor die 24 gelangen, und wahrscheinlich mit etlichen Ziffern dazwischen. Eine solche Reihenfolge mag dann Rätsel aufgeben.

 MUSTERLOESUNG

1. KARTE

KORREKTE ANTWORTEN	13	25
NOCH AKZEPTIERTE ANTWORTEN		

ZUR VOLLSTAENDIGEN LOESUNG GENUEGTE-N 2 ANTWORT-EN
 GEWICHTUNG = 3
 FEHLERTOLERANZ = 1

2. KARTE

KORREKTE ANTWORTEN	123	211	2	4
NOCH AKZEPTIERTE ANTWORTEN	12	2112		

ZUR VOLLSTAENDIGEN LOESUNG GENUEGTE-N 4 ANTWORT-EN
 GEWICHTUNG = 1
 FEHLERTOLERANZ = 3

Es handelt sich um die Musterlösung a posteriori, die erst im zweiten Durchgang ausgedruckt wird.

Wie man sieht, waren wir vor zwei Jahren noch reichlich unbekümmert, was die Gewichtung von Aufgaben anlangt. Immerhin mag es sinnvoll sein, bei einem System wie dem vorliegenden, das die Bearbeitung völlig verschiedenartiger Aufgaben erlaubt, die Möglichkeit einer unterschiedlichen Gewichtung vorzusehen. Unbedingt notwendig ist allerdings die Einrichtung der variablen „Fehlertoleranz“. Man hat es dadurch in der Hand, zu bestimmen, ab wieviel Fehlern Minuspunkte angerechnet werden, in der Weise, wie es beim Auswertungssystem für mc-Aufgaben immer der Fall ist. Die Haftungsgrenze bildet, wie bei dem andern System die Fünfergruppe, hier die jeweilige Karte; über die Karte hinaus werden also Minuspunkte nicht übertragen. Wie viele Fehler man tolerieren sollte, hängt vor allem von der Art der Aufgaben ab. Bei geschlossenen Aufgaben sollte man in der Regel keine Fehler tolerieren, weil sonst die Aufgabe

durch Lochung aller Alternativen umgangen werden könnte; man braucht sie auch nicht zu tolerieren, weil die Kodierung einfach und eindeutig ist. Je offener die Aufgabe ist, desto weniger Umgehungsmöglichkeiten gibt es, desto mehr Kodierungsvarianten kommen aber auch in Betracht. Hier kann und muß man die Grenze lockern, eventuell ganz aufheben. Im übrigen druckt das Programm im zweiten Durchgang ungefähr die gleichen Listen und Diagramme aus wie das Programm für mc-Aufgaben.

Anmerkungen

- 1 DStWR 1974, S. 151 ff, mit einem Bericht über einen Versuch in Freiburg. Vgl. auch Schnizer, ÖHZ (Beilage) 1975, S. VI, und Matscher, ebenda S. X. Vgl. vor allem die umfassende Darstellung von Ucke: Zur Verwendung von Antwort-Auswahl-Aufgaben bei Prüfungen im Hochschulbereich – eine Analyse.
- 2 Vgl. Bloom, Taxonomie von Lernzielen, S. 200 ff („Evaluation“) und insbesondere das juristische Beispiel S. 212.
- 3 Vgl. Kreppel a.a.O. S. 152.
- 4 Vgl., auch zum folgenden, Greimas, Strukturelle Semantik S. 14 ff.
- 5 Vom bereits „fehlgeschlagenen Delikt“ kann man nicht mehr zurücktreten. Vom Begriff des „Rücktritts“ her läge es also am nächsten, im Sinne von *B* zu entscheiden. Dann würde man aber den weitsichtig planenden Täter privilegieren gegenüber dem, bei dem sich typischerweise nur ein Affektstau entladen hat und dessen kriminelle Energie in aller Regel wesentlich geringer ist. Das wäre materiell ungerecht. Aber deshalb in umgekehrter Weise zu entscheiden – im Sinne von *C* – wäre dogmatisch nicht möglich, weil das Phänomen „Rücktritt vom Versuch“ bei der Struktur I eher verwirklicht ist als bei II. Die Rechtsprechung tendiert deutlich dazu, bei *beiden* Falltypen strafbefreienden Rücktritt anzunehmen – also gemäß *A* –; vgl. die Entscheidung BGHSt 22, 176, deren Begründung (durch eine Art faktischer Vermutung) allerdings kritisierbar ist. Eine konsistente Lösung erhält man freilich auch, wenn man die Grenze in der anderen Weise begründet: indem man also in *keinem* der beiden Falltypen einen wirksamen Rücktritt annimmt (D). Dies schlägt u. a. Geilen vor: JZ 72, S. 335 ff.
- 6 Vgl. Ebel, Writing the Test Item, S. 195 ff; Rütter, Formen der Testaufgabe, S. 145 ff.
- 7 Es ist übrigens eine typische und oft wiederkehrende Konstellation, daß ein Entscheidungsprinzip für zwei Bedingungen festgelegt werden soll, die in wechselnden Zusammenstellungen vorliegen oder fehlen können. Dann gibt es genau vier Entscheidungsmöglichkeiten, und die fünfte Wahl der mc-Aufgabe kann dem Fall *mangelnder* Entscheidbarkeit zugeordnet werden. Die Fünzfzahl der Alternativen erweist sich auch bei Fragen nach den Beziehungen zweier Klassen als sehr passend: es gibt genau fünf solcher Beziehungen. Das folgende Beispiel mag das verdeutlichen:
Wie verhalten sich Antragsdelikte und Privatklagedelikte zueinander?
A. Jedes Antragsdelikt ist auch ein Privatklagedelikt, aber nicht jedes Privatklagedelikt ist ein Antragsdelikt.
B. Jedes Privatklagedelikt ist ein Antragsdelikt, aber nicht jedes Antragsdelikt ist ein Privatklagedelikt.
C. Jedes Antragsdelikt ist ein Privatklagedelikt, und jedes Privatklagedelikt ist ein Antragsdelikt. Die Klassen sind also identisch.

D. Es gibt Privatklagedelikte, die keine Antragsdelikte sind, und Antragsdelikte, die keine Privatklagedelikte sind.

E. Kein Privatklagedelikt ist ein Antragsdelikt, und kein Antragsdelikt ist ein Privatklagedelikt.

NB: Die Antwort hängt offenbar davon ab, welche Funktionen das Erfordernis der Privatklage und das des Antrags in der Rechtsordnung haben. Sind es ganz oder teilweise dieselben oder nicht? Vergewissern Sie sich bitte diesen Zusammenhang auch dann, wenn Sie die richtige Antwort auf die Frage bereits wissen! (richtig: D)

- 8 Die „Aktionen“ einer Entscheidungsmatrix könnte man unmittelbar als Alternativen einer mc-Aufgabe verwenden.
- 9 Die Antworten: 1: C; 2: D, E; 3: C, D; 4: A.
- 10 Von den Anhängern dieser Lehrmeinung nimmt, soweit ich sehe, nur Loewenheim, JUS 1966, S. 315, zur Fallstruktur II Stellung: er hält die zweite Tötung für einen „Exzeß“ des Täters, der dem Anstifter nicht zugerechnet werden könne. Indessen deckt sich doch gerade die zweite Tat mit dem, was nach dem Willen des Anstifters getan werden sollte, und daß jemand einen Irrtum korrigiert, ist menschlichem Handeln so sehr wesentlich, daß man dann kaum von einem „Exzeß“ sprechen kann.
- 11 Lösung: 1: A; 2: B; 3: C; 4: D. Vgl. des näheren den Text!
- 12 Die von Sax (JZ 1963, S. 335) vorgebrachte Fallgestaltung, daß jemand spontan aus rein „altruistischen“ Motiven handelt, in diesem Fall also, nachdem er dem Geheimdienst den Wunsch von den Augen abgelesen hat, ist durchaus selbständig; keine logische oder normative Konsequenz aus BGHSt 18, 87 verlangt, daß man auch in diesem Falle lediglich Beihilfe zur Tötung anzunehmen habe. Auch die von Baumann (JUS 1963, S. 89) erwähnte Konstellation, daß von mehreren tatsächlich Tatbeteiligten sich jeder einem der andern untergeordnet glaubt, steht auf einem eigenen Blatt.
- 13 ARSP Bd. 52 (1966), S. 105 ff.
- 14 Vgl. dazu Philipps, Rechtstheorie Bd. 5 (1974), S. 133 f.
- 15 Die Rechtsprechung tendiert deutlich zum Standpunkt A: vgl. RGSt 54, 196; 60, 262; BGHSt 2, 114; 5, 247; 11, 257. Welzels Standpunkt ist D, Lehrbuch S. 84 und S. 168, ebenso Maurachs, Allgemeiner Teil S. 301 und S. 375, – typisch für die „reine“ Lehre von der finalen Handlung. Die Lehre von den negativen Tatumständen – das ergibt sich schon aus dem Begriff – entscheidet gemäß C; vgl. Arthur Kaufmann, JZ 1954, S. 653 ff. Die Entscheidung C ist es auch, bei der sich der Bereich der mittelbaren Täterschaft am weitesten ausdehnt – eben weil der der unmittelbaren vorsätzlichen Täterschaft hier am stärksten eingeschränkt ist. Vgl. zu dieser Problematik Philipps a.a.O. S. 144 ff.
- 16 Oder „disjunkte“ Opposition; die Terminologie schwankt.
- 17 Vgl. Jescheck, Allgemeiner Teil S. 245 ff und S. 347 ff; Maurach a.a.O.; Schmidhäuser AT S. 294 und S. 405; Welzel, a.a.O.

- 18 Die Darstellung des Systems findet sich bei Philipps, Kombinatorik strafrechtlicher Lehrmeinungen, in: Rechnen und Entscheiden, S. 221 ff.
- 19 Vgl. Philipps, Rechtstheorie Bd. 5, S. 136 ff mit weiteren Nachweisen. Eine ganz ähnliche Betrachtungsweise – dabei auch mit dem Blick auf den französischen Strukturalismus – findet sich bei Lachmayer-Reisinger, Legistische Analyse der Struktur von Gesetzen.
- 20 Nur mit Skrupeln gebrauche ich das Wort „Alternativen“ auch dort, wo mehr als zwei Möglichkeiten zur Wahl stehen, die sich zudem nicht einmal wechselseitig ausschließen. Doch sehe ich keine gute Alternative: die Ausdrücke „Wahlen“ und „Optionen“ wirken hoffnungslos gekünstelt; „Antwort“ paßt oft inhaltlich nicht. – Übrigens hat es Leibniz noch vermieden, den heute so abgeschliffenen Ausdruck „Kombination“ auf mehr als zwei Elemente zu beziehen: er schrieb dann „Conternation“, „Conquaternation“ usw., und zumeist einfach „Con3nation“, „Con4nation“. Vgl. seine Dissertation *de arte combinatoria*, insbesondere Definition 11; Sämtliche Schriften 6. Reihe, Bd. 1, S. 172 f.
- 21 Als *Sonderregelungen* sind in Betracht zu ziehen § 160 (Verleitung zur Falschaussage) und § 271 (mittelbare Falschbeurkundung); also A und E. Eine *Strafbarkeitslücke* ergibt sich am ehesten bei der Konstellation E; denn Falschbeurkundung (§ 348) ist lediglich ein Vergehen: versuchte Anstiftung wäre also nicht strafbar, und eine Sonderregelung nach Art des § 159 fehlt. In B und C ließe sich die Annahme einer *Anstiftung* am ehesten rechtfertigen; denn die Täter handeln „an sich“ vorsätzlich, nur daß ihr Vorsatz durch die Annahme eines Rechtfertigungsgrundes aufgewogen wird. Das Problem ist, daß § 26 jetzt ausdrücklich eine „vorsätzliche“ Haupttat verlangt; die früher viel vertretene Ansicht, es genüge, wenn der Hintermann an den Vorsatz des Vordermannes glaube, wird daher teilweise zurückgezogen; Wessels etwa hat das im Übergang von der 3. Auflage seines Grundrisses (1973 – S. 92) zur 4. Auflage (1974 – S. 101) getan. Er betont jedoch, daß in Fällen wie B und C eine vorsätzliche Haupttat und damit eine Anstiftung nach wie vor anzunehmen sei (4. Aufl., S. 84 f); diese Meinung zieht jetzt auch Roxin in Erwägung (Einführung in das neue Strafrecht, S. 32 f). Roxin hat angenommen, daß bei der Anstiftung zu „*Pflichtdelikten*“ ein Vorsatz des Vordermannes nicht erforderlich sei (Täterschaft und Tatherrschaft, S. 367 ff); um Pflichtdelikte handelt es sich bei A, C und E.
- 22 Analog dem Ausdruck „semantische Achse“; vgl. Greimas a.a.O. S. 15 ff.
- 23 A und D.
- 24 E. Vgl. dazu Philipps, Der Handlungsspielraum, S. 174 ff.
- 25 Kritik der reinen Vernunft S. 193 f.
- 26 Richtig ist C und D. Zu A ist zu bemerken, daß sich aus der Art der Reaktion – Grauen statt Mitleid – ablesen läßt, daß dies kein Fall von „Euthanasie“ ist. C ist ein Fallfragment, das ich aus einem

Übungsfall (Hausarbeit) herausgelöst habe. Der Anlaß hierzu war, daß sämtliche Bearbeiter mit meist unzulänglichen Begründungen den (bedingten) Vorsatz des T. verneint hatten: ein sehr zweifelhaftes Ergebnis, da T. doch wohl von seiner Aufgabe her wußte, wozu es ging, jedenfalls spätestens, als ihm eine Million angeboten wurde. Der Konsens dürfte darauf zurückzuführen sein, daß die Bearbeiter die Konsequenz: Mordversuch scheuten, und dies vermutlich wiederum deshalb, weil die (eventuelle) Tötung des einen mit der (eventuellen) Rettung eines anderen zusammenfällt und vielleicht auch weil die Vorgänge in grundsätzlicher und nicht nur zufälliger Weise unaufklärbar bleiben, man also nicht entscheiden kann, ob T. tatsächlich die Rettungschancen eines Patienten vereitelt hat. Dogmatisch ist das freilich schwer zu fassen.

Aus zweierlei Gründen sei hierauf so ausführlich eingegangen. Erstens, um zu zeigen, daß sich herkömmliche Klausuraufgaben und mc-Aufgaben sehr gut ergänzen und wechselseitig abstützen können, und zweitens, um darauf hinzuweisen, daß man auch im vorkognitiven Bereich der Jurisprudenz mit der mc-Form arbeiten kann. Sie bietet eine gute Möglichkeit, das Rechtsgefühl der Teilnehmer herauszufordern, sie dann sogleich mit ihren Entscheidungen zu konfrontieren und deren mutmaßlichen Gründe und Konsequenzen zur Diskussion zu stellen.

Die Fälle (B) und (D) sind auch in der Schrift von Arzt „Die Strafrechtsklausur“ angeführt (S. 36, 32); für manche der folgenden Fälle gilt das ebenfalls. Die im Text angeführten mc-Aufgaben wurden in meinem strafrechtlichen Examinatorium gestellt, und diese Lehrveranstaltung gab immer wieder Anlaß, sich auf das vorzügliche Buch von Arzt zu beziehen, das weniger fertige Rezepte und starre Schemata anbietet, als elastische Strategien mit einer Fülle von konkreten Beispielen.

- 27 D; vgl. OLG Hamm, NJW 1975, S. 657 f. Zu C vgl. Arzt a.a.O., S. 33.
- 28 A und E. Das eine Problem liegt in dem Hiatus zwischen Diebstahl und Ansichbringen der Sachen. (Arzt a.a.O. S. 56), das andere in der Besonderheit des Geldes, das nicht als Sachindividuum, sondern als Wertträger wesentlich ist (Roxin, H.-Mayer-Festschrift, S. 467).
- 29 C und D; Vgl. Arzt a.a.O., S. 62, 114 f, 64.

Noch eine Bemerkung zur Formulierung:

Sobald Negationen ins Spiel kommen, pflegen sich nach meinen Erfahrungen erstaunlich viele Teilnehmer hinterher darauf zu berufen, sie hätten die Frage falsch verstanden. Gute Mittel zur Vorbeugung gegen solche Mißverständnisse sind: 1. die Frage in jeder Alternative wiederholen; 2. die Frage verdoppeln, mit einer expliziten und einer impliziten Negation („nicht erörtern“ – „offen lassen“). Beides ist im Text exemplifiziert. Viele Beispiele für das zweite Verfahren findet man übrigens im Alten Testament, wo es durch die dort typische Figur des Parallelismus begünstigt wird („... so soll sein

Leichnam nicht über Nacht an dem Holz bleiben, sondern du sollst ihn desselben Tages begraben . . . “ 5. Mose 21.22., und dann gleich wieder in 22.1).

Allerdings verstoßen diese Empfehlungen gegen ein von Hubbard formuliertes Kriterium für gute Testfragen: „*Enthält das Item nicht mehr Wörter als nötig, um es klar und vollständig zu machen?*“ Unnötige Wörter erhöhen die Lesezeit; die Prüfung soll medizinisches Wissen erfassen, nicht die Lesegeschwindigkeit.“ (Hubbard, Erfolgsmessung S. 61; ebenso Ucke a.a.O., S. 30). Indessen sei davon abgeraten, dies Kriterium wörtlich zu nehmen. Was müssen das für Probleme sein, die sich so schnell beantworten lassen, daß demgegenüber die Zeit, ein Dutzend Wörter zu lesen, ins Gewicht fällt? Außerdem ist es ein grundsätzlicher Irrtum, daß die maximale Schnelligkeit, den Sinn eines Textes zu erfassen, an die minimale Verwendung von Wörtern gekoppelt sei. Hier ist an eine Bemerkung von Terrasson zu erinnern: „Wenn man die Größe eines Buches nicht nach der Zahl der Blätter, sondern nach der Zeit mißt, die man nötig hat, es zu verstehen, so könne man von manchem Buche sagen: daß es viel kürzer sein würde, wenn es nicht so kurz wäre“ (zitiert nach Kant, Kritik der reinen Vernunft, S. 11).

Im übrigen wird manch einer bemerken, daß Jurastudenten imstande sein müßten, selbst verdrehte Formulierungen zu verstehen, sofern sie nur korrekt sind (vgl. Ucke a.a.O., S. 54). Das ist auch völlig richtig, und man könnte diese Fähigkeit auch gut durch mc-Aufgaben testen, doch nicht zugleich mit materiellen Kenntnissen, sonst erfährt man nicht, woran genau es hapert.

- 30 Zwei Seminare mit Projektcharakter, in denen einige Teilnehmer mc-Aufgaben formulierten, während andere im Grenzgebiet von Recht und Statistik, Skalierungstechnik und EDV arbeiteten. Für solche Seminare spricht vieles: Die Studenten haben hier Gelegenheit zu gestaltender Formulierung statt zu bloß argumentativer, und dies wird im Rechtsunterricht viel zu wenig geübt. Es treten nämlich ganz analoge sprachliche Probleme auf wie bei der Formulierung von Verträgen und anderen Regelungen, und wenn es darum geht, mehrere Varianten eines Vertragsentwurfs oder einer Vorschrift in einer Gesetzesvorlage zur Wahl zu stellen, sind die Probleme sogar dieselben. Der ebenso tiefgehende wie alltägliche Konflikt zwischen Eindeutigkeit und Verständlichkeit einer Formulierung kann hier zur persönlichen Erfahrung werden. „Wir verstehen das nicht – schon sprachlich nicht!“ mußten die Teilnehmer immer wieder hören, wenn sie ihre Entwürfe der Runde zur Diskussion vorlegten. Worauf sie dann ungläubig und sogar aggressiv reagierten, fassungslos, daß der intime und angestrengte Umgang mit einer Formulierung dazu geführt haben sollte, daß sie für andere unzugänglich geworden ist.

31 E: Freispruch! Vgl. etwa Arzt a.a.O., S. 21, 29.

32 A, aus denselben Gründen wie zuvor.

- 33 Damit wird – der Invarianz des Alternativenschemas zuliebe – eine an sich vernünftige Regel von Ebel vernachlässigt: vgl. dazu unten Anm. 59.
- 34 I: C; II: B; III: B.
- 35 IV: E; V: C; VI: E.
- 36 E: J weiß sehr wohl, daß er ein fremdes Eigentumsrecht beeinträchtigt; zur Annahme eines Verbotsirrtums beispielsweise besteht kein Anlaß.
- 37 E.
- 38 B, C, D. Vgl. Roxin, Strafprozeßrecht („Prüfe dein Wissen“) Nr. 285 – 287.
- 39 C: Die Verlesung des Eröffnungsbeschlusses durch den Vorsitzenden ist seit langem abgeschafft (Vgl. § 243 Abs. 3 StPO).
- 40 A, C, D; vgl. Roxin, Strafprozeßrecht („Prüfe dein Wissen“) Nr. 220.
- 41 Vgl. Fages, Den Strukturalismus verstehen, S. 27 ff.
- 42 C: Aus sachlichen und geschichtlichen Gründen. „Rechtsirrtum“ ist auch die fehlerhafte Zuordnung des Eigentums an einer Sache. Der Ausdruck ist ferner deshalb zu vermeiden, weil sich die moderne Schuldlehre in der Auseinandersetzung mit der alten Unterscheidung von „Rechtsirrtum“ und „Tatirrtum“ entwickelt hat. Allerdings verwendet Naucke das Wort neuerdings wieder in seiner Einführung S. 271 ff.
- 43 A: Theorien können nicht ad hoc anerkannt oder verworfen werden. D: Man sollte darauf achten, daß die Studenten den Ausdruck „vermeidbarer Verbotsirrtum“ nicht als Pleonasmus verwenden; die Neigung dazu ist groß und nicht ungefährlich: sie könnte eine Fehlbildung in der späteren Praxis begünstigen. Anders offenbar Arzt a. a. O., S. 35.
- 44 Die „Simulation von Entscheidungssituationen“ sieht auch Simons (Prüfungsobjektivierung S. 103) als erstrebenswert an; er befürchtet freilich, daß diesem „Prüfungsziel . . . nur selten wirklichkeitsnahe Situationen“ entsprächen. In der Jurisprudenz ist jedoch solche Skepsis unbegründet. Für die Medizin gilt übrigens das gleiche; vgl. die „Hinweise“ des „Instituts für medizinische Prüfungsfragen“, S. 13: „Typ F = Aufgabengruppe mit Fallbeschreibung“:
- Fallbeschreibung – Beispiele 24–26*
- Ein 50-jähriger Mann wurde von einem starken, zusammenschnürenden Schmerz in der linken vorderen Brustseite aus dem Schlaf gerissen. Der Schmerz strahlte in den linken Arm aus und ließ auch, nachdem der Patient in Abständen von je 5 Minuten 10 Nitroglycrintabletten genommen hatte, kaum nach.
- Befunde:*
- Kalter Schweiß.
- Blutdruck 100/80 mmHG; Puls 100/Min., regelmäßig. Feuchte Rasselgeräusche über den unteren Lungenpartien, leise Herztöne, keine Geräusche oder Arrhythmien. Periphere Pulse alle tastbar.

24. Die wahrscheinlichste Diagnose ist:
- (A) Angina pectoris
 - (B) Aneurysma dissecans der Aorta
 - (C) akute Lungenembolie
 - (D) akuter Myocardinfarkt
 - (E) akute Pericarditis
25. Welche der folgenden Maßnahmen ist am besten geeignet, die Diagnose zu sichern?
- (A) Bestimmung der Serum-LDH
 - (B) Messung des Zentralvenendruckes
 - (C) Haematokritbestimmung
 - (D) Lungenübersichtsaufnahme
 - (E) EKG
26. Welcher der folgenden Enzym-Serumspiegel ist bei diesen Patienten meist erhöht?
- (A) alkalische Phosphate
 - (B) SGOT
 - (C) saure Phosphatase
 - (D) Amylase
 - (E) Keine der Antworten trifft zu.

Die Fragetechnik, so erläutern die Verfasser, „ist im Grunde die von Typ A = Einfachauswahl. Der Student bleibt jedoch über mehrere Aufgaben hinweg beim gleichen Problem; er muß einen „Fall“ unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachten.

„Typ F kommt vermutlich der Kompliziertheit medizinischer Entscheidungssituationen näher als die anderen Aufgabentypen . . . (Indessen:) weil das konzentrierte Lesen der Fallbeschreibung relativ viel Zeit in Anspruch nimmt, sollte dieser Aufgabentyp nur bei besonders wichtigen Lernzielen verwendet werden.“

Dies verlangt freilich nach einer weiteren Anmerkung: Die Verfasser erklären, daß dieser Aufgabentyp der medizinischen Wirklichkeit am nächsten komme, raten aber gleichzeitig von seiner Verwendung ab (es sei denn in Ausnahmefällen)! Gewiß ist dieser Standpunkt zu verstehen. Man braucht viele Aufgaben, um statistisch sauber differenzieren zu können; viele Aufgaben brauchen viel Zeit: also muß man darauf sehen, daß die einzelne Aufgabe nicht zu aufwendig ist. Aber diese Einsicht beseitigt nicht das Unbehagen: Werden dann bei den Tests nicht eben solche Fähigkeiten der Teilnehmer als „gut“ herausortiert, die sich gut herausortieren lassen?

- 45 Beispielsweise „145“ – Mißbrauch von Notrufen; „202“ – Erweiterung des geschützten Briefgeheimnisses; vgl. zu den vielfältigen Möglichkeiten im übrigen Jung, in: Roxin u. a., Einführung in das neue Strafrecht, S. 117 ff.
- 46 „23“ eventuell „232“ und „24“: Bei der gesetzestechnischen Behandlung als Versuch statt als Unternehmen gab es die Möglichkeit einer Strafminderung und darüber hinaus Strafbefreiung im Falle eines freiwilligen Rücktritts vom Versuch. Es sei bemerkt, daß

die Vor- und Nachteile der beiden gesetzgeberischen Alternativen in einer der dem Test vorhergehenden Stunden erörtert worden sind.

- 47 „330“, „243“ („2436“), „53“. Vgl. Kern-Schmidhäuser, Strafrechtsfälle I, Nr. 206. Ob man neben „243“ – schwerer Diebstahl – auch „242“ alternativ oder kumulativ zuläßt, sollte durch zusätzliche Angaben festgelegt werden.
- 48 „179“ („1792“), und dann: „180“, „4“. Die sog. schwere Schändung ist durch das 4. StrRG aus dem Begriff der Vergewaltigung herausgenommen worden.
- 49 Die eine Partei nimmt hier Anstiftung zu Raub an (Grünwald, JUS 1965, S. 313), die andere lediglich zur Nötigung, weil der Täter hinsichtlich des Eigentumsdelikts bereits omnimodo facturus gewesen sei. (Bemmann, Gallas-Festschrift S. 279). Von BGHSt 19, 339 ff. aus müßte man sich der ersten Ansicht anschließen. Also: „24926“, „24026“, „249261“.
- 50 a. a. O. S. 211, 207.
- 51 a. a. O. S. 211, 207.
- 52 a. a. O. S. 207, 211. Vgl. auch Schnizer ÖHZ 1975 (Beilage), S. VII.
- 53 Eine kurze Beschreibung des Verfahrens findet sich bereits in den „Materialien zum Fernstudium/Studium im Medienverbund (1975)“ S. 165 ff. Soweit mir bekannt, ist das Verfahren neu: vielleicht gerade weil es so einfach und nur halbautomatisch ist. Dagegen gibt es scharfsinnige und aufwendige Versuche, Systeme zu entwickeln, in denen freie Antworten sofort und vollständig ausgewertet werden, vgl. Stahl, GKG 1969, S. 51 ff. Die Problematik ist mit der automatischen Sprachübersetzung verwandt. Obwohl der erste Durchlauf der Antworten etwas von Vorbehalt und Erprobung an sich hat, ist er doch von einer klassischen „Test-erprobung“ sehr zu unterscheiden. Insofern nämlich von vornherein nicht verlangt wird, daß eine Aufgabe eine eindeutig festgelegte Lösungsmenge hat, braucht sie auch nicht notwendig geändert oder verworfen zu werden, wenn sich herausstellt, daß das nicht der Fall ist.
- 54 Prüfungsobjektivierung S. 119 ff.
- 55 a.a.O. S. 207.
- 56 Ein bekannter Einwand gegen die mc-Aufgabe, auf den man aber zu erwidern pflegt, daß es keineswegs nötig sei, die richtige Antwort mitzuliefern: man könne sie auch hinter der Wendung verstecken: „Keine der vorhergehenden Antworten ist richtig“ (Hubbard, Erfolgsmessung S. 47; kritisch freilich Berg, Schule und Psychologie 1971, S. 219 ff). Diese Wendung leistet in der Tat gute Dienste; vor allem wirkt sie der Tendenz entgegen, sich ohne langes Nachdenken für die *plausibelste* Alternative zu entscheiden: denn nun ist der Teilnehmer ausdrücklich mit der Möglich-

keit konfrontiert, daß das Plausible nicht das Wahre ist. Aber man darf die Leistungsfähigkeit dieses Kunstgriffs auch nicht überschätzen. Angenommen, man stellt eine Schachaufgabe („Mit welchem Zug kann Weiß gewinnen?“), gibt dazu vier fehlerhafte Züge an und kaschiert den richtigen mit der Wendung: „Keiner der angegebenen Züge führt zum Gewinn; der Gewinnzug ist ein anderer“, kann man wirklich einigermaßen sicher sein, daß alle diejenigen, die diese letzte Alternative wählen, einen und denselben Zug und zwar den richtigen im Auge haben? Die Stellung auf dem Schachbrett müßte dann schon sehr reduziert sein.

Die Klausel, daß keine der genannten Alternativen zutreffe, kann also nur dort sinnvoll verwandt werden, wo der Spielraum der Antworten vom Problem her gering ist. Einen vollwertigen Ersatz für die Möglichkeit freier Antworten bietet sie nicht. Ebel a. a. O. S. 236 gibt die Regel an:

Use „none of these“ as a response only in items to which an absolutely correct answer can be given; . . . and avoid using it as the answer to items in which it may cover a large number of incorrect responses.

Indessen wäre es in dem Beispiel von der Schachaufgabe – wie auch sonst sehr oft – gar nicht nötig, der Frage mc-Form zu geben. Die Matrix des Schachbretts ermöglicht eine einfache Kodierung der Zugfolge durch Angabe einiger Ziffern, die der Computer lesen kann.

57 vgl. Skinner, Die Wissenschaft vom Lernen, insbes. S. 73.

58 S. 52 f.

59 Zur Frage mathematischer Zensierungsmodelle kann hier pauschal auf Herbig, Praxis lehrzielorientierter Tests, S. 233 ff. verwiesen werden. Den Ausführungen und Hinweisen dort sei lediglich die Bemerkung hinzugefügt, daß Wendeler in der 5. Auflage seiner „Standardaufgaben“ (S. 72 ff) das Wantman'sche Modell vereinfacht hat, wodurch es praktikabler und m. E. auch plausibler wird. Im übrigen sei noch davor gewarnt, Aufgaben vorschnell mit unterschiedlichen Gewichten zu versehen. Die Auswirkungen auf die Gesamtwertung lassen sich kaum vorhersehen und können oft vernünftigerweise nicht gewollt sein; vgl. Wölker, Zensuren aus dem Computer, S. 53 ff. Intuitiv befriedigende Prämissen garantieren niemals, daß man auch an ihren Konsequenzen noch viel Freude hat.

59a Hinzugekommen sind mittlerweile in München zwei mc-Tests in einem strafrechtlichen Grundkurs. Von 170 eingetragenen Teilnehmern, die freilich längst nicht alle regelmäßige Hörer sind, haben sich 110–130 an den Tests beteiligt. Die Teilnehmer sind wesentlich unbefangener als in Saarbrücken. Das wird darauf zurückzuführen sein, daß sie – das Examen noch in weiter Ferne – weniger Furcht vor Mißerfolgslebnissen haben.

- 60 Bei Übungsklausuren, die mit Hilfe des Computers ausgewertet wurden, waren die Ergebnisse optisch noch wesentlich schlechter: im Schnitt wurde etwa 20% der maximalen Punktzahl erreicht. Aber man kann das nicht vergleichen: Bei freien Aufgaben müssen die Probleme nicht nur gelöst, sondern zunächst einmal erkannt werden; außerdem gibt es hier immer wieder Gelegenheit zu „Zugaben“, die nicht unbedingt nötig, aber doch verdienstlich sind. Der Korrektor hat es auch in erheblichem Maße in der Hand, die Ergebnisse durch die Art des Rasters zu verändern. Daher sei hier wie schon im Text betont: nur mit größter Vorsicht dürfen die Computerwerte der Benotung zugrunde gelegt werden.
- 61 Diese Regelung soll verhüten, daß den Teilnehmern der Schneid abgekauft wird: Wer glaubt, einen Punkt erhalten zu haben, soll so wenig wie möglich Furcht ausgesetzt sein, ihn bei einer der nächsten Aufgaben wieder zu verlieren. Vor allem aber ermöglicht es dieses Verfahren, mc-Aufgaben, bei denen erkennbar genau eine Alternative richtig ist („Einfachwahlaufgaben“) in einem und demselben Test mit solchen zu vermischen, bei denen auch mehrere Alternativen richtig sein können („Mehrfachwahlaufgaben“), und zwar mit einer gleichbleibenden Ratewahrscheinlichkeit von ca. 20 Prozent. Erläutert ist dies in einem unveröffentlichten Arbeitspapier über „Aufgabenform und Auswertungsmodus bei multiple choice-Aufgaben“, das sich auch mit Strategien rationalen Ratens bei verschiedenen Auswertungssystemen auseinandersetzt, insbesondere dem der medizinischen Vorprüfung in der Bundesrepublik und dem des Funkkollegs.
- 62 Es handelt sich um gewöhnliche port-a-punch-Ziffernlochkarten, bei denen jede zweite Spalte mit einem Strich überdruckt worden ist; so sind von ursprünglich 40 Spalten nur noch 20 verblieben, darunter eine Doppelspalte für die Kartenummer. Dies geschah, um die Orientierung zu erleichtern: der Bequemlichkeit und der Sicherheit zuliebe. Deshalb war es aber auch erforderlich, ein Verdichtungsprogramm zu schreiben, das die Eingaben auf das übliche Format staucht; sonst würde der Computer dort, wo 242 gemeint ist, die drei Ziffern 2 4 2 lesen. Die Maschine überträgt jeweils die Daten dreier Pap-Karten auf eine normale Lochkarte, die sie ausstanzt, während sie zugleich die Antworten mit einigen zusätzlichen Angaben ausdruckt. Beim zweiten Durchlauf erhält also der Computer die Antworten auf normalen Lochkarten.
- 63 Vgl. dazu Ingenkamp, Tests in der Schulpraxis S. 55 f; Lienert, Testaufbau S. 125 ff, 152 ff; man überlese hier nicht das hübsche, veranschaulichende Beispiel S. 126 Anm. 24.
- 64 Ingenkamp a. a. O. S. 56 f, sowie S. 150 ff; Lienert a. a. O. S. 328 ff und 331 ff.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgruppe für empirische Studienforschung der Universität des Saarlandes (Hg.)*, Saarbrücker Jura-Studenten beurteilen ihre Studiensituation, vervielfältigtes Manuskript, Saarbrücken (o. J.).
- Arzt, Gunther*: Die Strafrechtsklausur, 2. Aufl., München 1975.
- Backmann, Leonhard*: Die Rechtsfolgen der aberratio ictus, in: Juristische Schulung (JuS) 1971, S. 113–120.
- Baumann, Jürgen*: Täterschaft und Teilnahme, in: Juristische Schulung (JuS) 1963, S. 51–59; 85–98; 125–138.
- Bemmann, Günter*: Die Umstimmung des Tatentschlossenen zu einer schweren oder leichteren Begehungsweise, in: Festschrift für W. Gallas, Berlin 1973, S. 273–280.
- Bemmann, Günter*: Zum Fall Rose-Rosahl, in: Monatsschrift für Deutsches Recht (MDR) 1958, S. 817–822.
- Berg, Detlef*: Mehrfach-Wahl-Aufgaben mit einem Distraktor „ich habe ein anderes Ergebnis“, in: Schule und Psychologie, 1971, S. 219–224.
- Binding, Karl*: Die Normen und ihre Übertretung, Bd. III (Der Irrtum), Leipzig 1918.
- Bloom, Benjamin S. u. a.*: Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich, Weinheim u. Basel 1972.
- Bockelmann, Paul*: Strafrecht, Allgemeiner Teil, 2. Aufl., München 1975.
- Dreher, Eduard*: Strafgesetzbuch und Nebengesetze, Kommentar, 37. Aufl., München 1977.
- Ebel, Robert L.*: Writing the test item, in: Educational measurement, hrsg. von Lindquist, E. F., Washington D.C. 1966, S. 185–249.
- Fages, Jean-Baptiste*: Den Strukturalismus verstehen (Einführung in das strukturelle Denken), Gießen–Wiesbaden 1968.
- Fiedler, Herbert*: Juristische Logik in mathematischer Sicht, in: Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie (ARSP), Bd. 52 (1966), S. 93–116.
- Geilen, Gerd*: Zur Abgrenzung zwischen beendetem und unbeendetem Versuch, in: Juristenzeitung (JZ) 1972, S. 335–343.
- Greimas, Algirdas Julien*: Strukturelle Semantik, Braunschweig 1971.
- Grünwald, Gerald*: Der folgenschwere Rat, in: Juristische Schulung (JuS) 1965, S. 311–315.
- Herbig, Manfred*: Praxis lehrzielorientierter Tests, Düsseldorf 1976.
- Hubbard, John P.*: Erfolgsmessung der medizinischen Ausbildung, Bern–Stuttgart–Wien 1974.
- Ingenkamp, Karlheinz*: Die Entwicklung von Schultests, in: Tests in der Schulpraxis, hrsg. von Ingenkamp, K., Weinheim und Basel 1973, S. 43–73.

- Ingenkamp, Karlheinz*: Erfassen Testaufgaben andere Leistungen als traditionelle Prüfungsaufgaben?, ebenda, S. 111–134.
- Ingenkamp, Karlheinz*: Erläuterung einiger statistischer Begriffe und Vorgehensweisen als Hilfe zur Interpretation von Testergebnissen, ebenda, S. 146–171.
- Institut für Medizinische Prüfungsfragen*, Mainz, Konstruktion von multiple-choice-Prüfungsaufgaben – Hinweise für Sachverständige, vervielfältigtes Manuskript, November 1973.
- Jescheck, Hans-Heinrich*: Lehrbuch des Strafrechts, Allgemeiner Teil, 2. Aufl., Berlin 1972.
- Jung, Heike*: Strafrechtsreform im Einführungsgesetz, in: Einführung in das neue Strafrecht von Roxin–Stree–Zipf–Jung, 2. Aufl., München 1975, S. 111–137.
- Kant, Immanuel*: Kritik der reinen Vernunft, hrsg. von Raymund Schmidt, Hamburg 1956.
- Kaufmann, Arthur*: Die Lehre von den negativen Tatbestandsmerkmalen, in: Juristenzeitung (JZ) 1954, S. 653–659.
- Kern, Eduard/Schmidhäuser, Eberhard*: Strafrechtsfälle I aus dem Allgemeinen Teil des StGB, 7. Aufl., München 1975.
- Kreppel, Thomas*: Automatisierte Test-Auswertung im Unterricht, in: Datenverarbeitung in Steuer, Wirtschaft und Recht (DStWR) 1974, S. 151–155.
- Lachmayer, Friedrich/Reisinger, Leo*: Legistische Analyse der Struktur von Gesetzen, Wien 1976.
- Lackner, Karl*: Strafgesetzbuch mit Erläuterungen, 10. Auflage, München 1976.
- Leibniz, Gottfried Wilhelm*: Sämtliche Schriften und Briefe, 6. Reihe (Philosophische Schriften), Bd. 1, Berlin/Hildesheim–New York 1974.
- Leipziger Kommentar*: Strafgesetzbuch, hrsg. von Baldus, Paulheinz und Willms, Günter, Bd. I (Einleitung, §§ 1–79), 9. Aufl., Berlin–New York 1974.
- Lienert, Gustav A.*: Testaufbau und Textanalyse, 3. Aufl., Weinheim, Berlin und Basel 1969.
- Lösch, Friedemann*: Prüfungsautomatisierung in on- und off-line Verfahren, in: FEOll, Prüfungsobjektivierung, 2. Paderborner Werkstattgespräch, Paderborn/Hannover 1973, S. 117–133.
- Loewenheim, Ulrich*: Error in objecto und aberratio ictus in: Juristische Schulung (JuS) 1966, S. 319–315.
- Maurach, Reinhart*: Deutsches Strafrecht, Allgemeiner Teil, 4. Aufl., Karlsruhe 1971.
- Motscher, Franz*: Ergebnisse der Diskussionen – Fachsektion Rechtswissenschaften (2. Hochschuldidaktisches Symposium der Österreichischen Rektoren-Konferenz), in: Österreichische Hochschulzeitung, Beilage vom 1. 9. 1975, S. X f.

- Müller-Dietz, Heinz/Backmann, Leonhard:** Der „mißglückte“ Überfall, in: Juristische Schulung (JuS) 1971, S. 412–419.
- Naucke, Wolfgang:** Strafrecht, Eine Einführung, Frankfurt/M., 2. Aufl., 1977.
- Philipps, Lothar:** Aufgabenform und Auswertungsmodus bei multiple choice-Aufgaben, vervielfältigtes Arbeitspapier, 1977.
- Philipps, Lothar:** Der Handlungsspielraum, Untersuchungen über das Verhältnis von Norm und Handlung im Strafrecht, Frankfurt/M. 1974.
- Philipps, Lothar:** jurtest, in: Materialien (Projekte) zum Fernstudium/ Studium im Medienverbund, hrsg. von der Dokumentationsabteilung der Westdeutschen Rektoren-Konferenz, Bonn–Bad Go.
- Philipps, Lothar:** Kombinatorik strafrechtlicher Lehrmeinungen, in: A. Podlech (Hrsg.), Rechnen und Entscheiden. Mathematische Modelle juristischen Argumentierens, Berlin 1977.
- Philipps, Lothar:** Täter und Teilnehmer – Versuch und Irrtum. Ein Modell für die rechtswissenschaftliche Analyse, in: Rechtstheorie, Bd. 5 (1974), S. 129–140.
- Roxin, Claus:** Geld als Objekt von Eigentums- und Vermögensdelikten, in: Festschrift für H. Mayer, Berlin 1966, S. 467–484.
- Roxin, Claus:** Strafprozeßrecht („Prüfe Dein Wissen“), 7. Auflage, München 1977.
- Roxin, Claus:** Täterschaft und Tatherrschaft, 2. Aufl., Hamburg 1967.
- Roxin, Claus:** Unterlassung, Vorsatz und Fahrlässigkeit, Versuch und Teilnahme, in: Einführung in das neue Strafrecht von Roxin–Stree–Zipf–Jung, 2. Aufl., München 1975, S. 1–33.
- Rütter, Theodor:** Formen der Testaufgabe – Eine Einführung für didaktische Zwecke, München 1973.
- Sax, Walter:** Der Bundesgerichtshof und die Täterlehre, in: Juristenzeitung (JZ) 1963, S. 329–338.
- Schmidhäuser, Eberhard:** Strafrechtsfälle, s. o. Kern, E.
- Schmitt, Carl:** Legalität und Legitimität, München–Leipzig 1932.
- Schnizer, Helmut:** Der Einsatz des Computers für Verständnistests (2. Hochschuldidaktisches Symposium der Österreichischen Rektorenkonferenz) in: Österreichische Hochschulzeitung, Beilage vom 1. 9. 1975, S. VI–VIII.
- Schönke-Schröder:** Strafgesetzbuch, Kommentar, 18. Aufl., München 1976.
- Schroeder, Friedrich-Christian:** Täterschaft und Teilnahme bei eigenhändiger Tatbestandsverwirklichung, in: Recht in Ost und West (ROW), 1964, S. 97–107.
- Simons, Volkhard:** Computerunterstützte Prüfungen und Leistungsförderung, in: FEoLL, Prüfungsobjektivierung, 2. Paderborner Werkstattgespräch, Paderborn/Hannover 1973, S. 97–109.

- Skinner, B. F.*: Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens, in: *Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen*, hrsg. von Corell, Werner, Braunschweig 1965, S. 66–84.
- Stahl, Volker*: Ein algorithmisierbares Verfahren zur Beurteilung frei formulierter Adressatenantworten, in: *Grundlagenstudien aus Kybernetik und Geisteswissenschaft (GKG)*, 1969. S. 51–56.
- Stratenwerth, Günter*: Strafrecht, Allgemeiner Teil I, Die Straftat, Köln–Berlin–Bonn–München 1971.
- Systematischer Kommentar zum Strafgesetzbuch (SK)*, Bd. I, Allgemeiner Teil, hrsg. von Rudolphi, Frankfurt/M. 1975.
- Ucke, Christian*: Zur Verwendung von Antwort-Auswahl-Aufgaben bei Prüfungen im Hochschulbereich – eine Analyse, Magisterarbeit an der Universität München, vervielfältigtes Manuskript, Januar 1976.
- Welzel, Hans*: Das Deutsche Strafrecht, 11. Aufl., Berlin 1969.
- Wendeler, Jürgen*: Standardarbeiten, Verfahren zur Objektivierung der Notengebung, 5. Aufl., Weinheim und Basel 1969.
- Werremeier, Friedhelm*: Ein EKG für Trimmel, Reinbek b. Hamburg 1972.
- Wessels, Johannes*: Strafrecht, Allgemeiner Teil, 5. Auflage, Karlsruhe 1975; 4. Aufl., Karlsruhe 1974; 3. Aufl., Karlsruhe 1973.
- Wölker, Herbert*: Zensuren aus dem Computer, München 1968.

